مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١-١٦٥ بالعربية ، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢١هـ (٢٠٠١م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة *جامعة الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦, ١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪. . . الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمساً وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

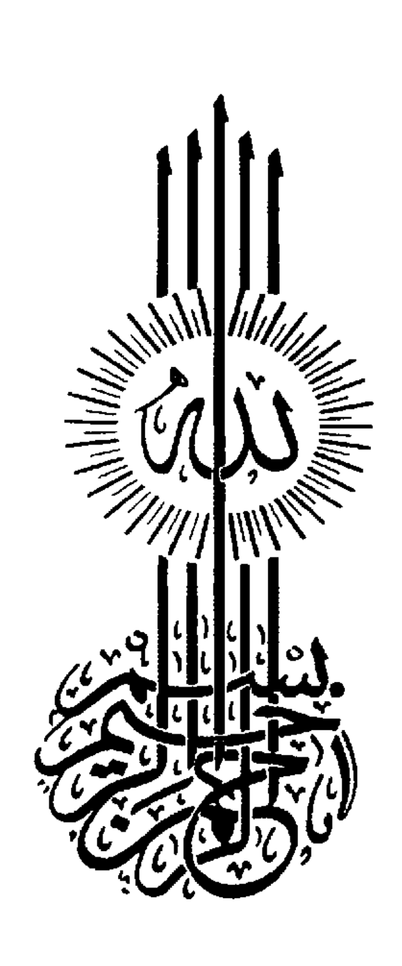
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

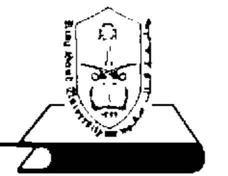
مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢١هـ (٢٠٠١م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

النشر العلمي والمطابع ١٤٢١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٢ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

الأهداف التشريعية للعقوبات في الإسلام

علي بن عبدالرحمن الحسون

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٤/ ١/ ١٤١٩هـ، وقبل للنشر في ٢٧/ ١٢/ ١٤١٩هـ)

ملخص البحث. موضوع هذا البحث هو الأهداف التشريعية للعقوبات في الإسلام أو بعبارة أخرى الحكمة من تشريع العقوبات في الإسلام أو بعبارة ثالثة فلسفة العقوبات في الإسلام.

وقد قمت بحصر أهم الأهداف والحكم التي من أجلها قرر الإسلام العقوبات على مرتكبي الجرائم فكانت في العموم أهدافا تتلخص فيما يلي: فالهدف الأول هو حفظ الضروريات الخمس، وهو الهدف الرئيس حيث جاء الإسلام ليحفظ للإنسان دينه ونفسه وعرضه وعقله وماله، فرتب العقوبات لتسلم هذه الأمور الضرورية لحياة الناس. والهدف الثاني وهو الردع والزجر عن الجريمة سواء كان ردعا عاما ليردع جميع الناس عن ارتكاب الجرائم أو ردعا خاصا يردع المجرم عن ارتكاب الجريمة مرة أخرى. والهدف الثالث وهو أن في العقوبات جبرا للخلل الناجم عن ارتكاب الجريمة سواءً كان جبرا لجانب المجني عليه بتعويضه عن حقه الذي انتهكه الجاني، أو جبرا لجانب الجاني نفسه حيث تجبر ما انثلم من دين الجاني وتكفِّر ذنوبه التي اقترفها. والهدف الرابع وهو تطهير المجتمع من الرذائل فتطهر المجتمع منهم وتحمي الفضائل من شرورهم بل وتغرس الفضائل في نفوسهم. والهدف الخامس وهو الرحمة بالأمة وبالمجرمين حيث إن الله تبارك وتعالى قررها لتكفل حق الأمة في الحياة الآمنة ثم هي كذلك رحمة بالمجرمين إذ تنتشلهم من حماة الجريمة ودرنها. والهدف السادس وهو مجازاة الجاني بالمثل وهذا هو العدل الذي تكون فيه الموازنة بين الحقوق والواجبات. والهدف السابع والأخير الذي هو إصلاح الجاني، فإصلاح الجاني هدف مهم من

أهداف العقوبات الشرعية، سواء كان ذلك أثناء تطبيق العقوبة أو بعدها، فيجب أن يكون هدف من يوقع العقوبة هو إصلاح الجاني وليس الهدف هو تقييد الناس لتوقيع العقوبات عليهم.

مقدمـــة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين.

وبعد: فإن ديننا الإسلامي دين كامل وشامل لكل أمور الحياة حيث لم يكتف بتشريع العبادات للناس بل نظم وحكم شؤون الحياة الدنيا أيضا فسن للناس قواعد ونظما يسيرون عليها، ويهتدون بها، فمن أَخذَ بها فقد رَشدَ وأنقذَ نفسه، ومن مال عنها فإن الإسلام قرر له عقوبات على حسب جنايته.

وهذه العقوبات لم تشرع جزافا؛ بل إن للعقوبات في الإسلام أهدافا سامية ومقاصد حميدة يحافظ الإسلام بها على كيان المجتمع من الوقوع في هاوية الرذيلة.

وسوف أتكلم عن هذا الموضوع في سبعة مباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: حفظ الضروريات الخمس

المبحث الثاني: الردع والزجر عن الجريمة

المبحث الثالث: الجبر للخلل الناجم عن الجريمة

المبحث الرابع: تطهير المجتمع من الرذيلة وحماية الفضيلة

المبحث الخامس: رحمة للأمة وللمجرمين

المبحث السادس: مجازاة الجاني بالمثل

المبحث السابع: إصلاح الجاني

هذا والله أسأل أن ينفع بهذا البحث ويحسن القصد والله الموفق. وصلى الله على محمد وآله وصحبه وسلم.

المبحث الأول: حفظ الضروريات الخمس

تنقسم المقاصد التي تراعيها الشريعة إلى ثلاثة أقسام هي: الضروريات والحاجيات والتحسينيات.

١- الضروريات: وهي التي لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا، بحيث إذا فقدت فسدت الحياة وفات النعيم في الآخرة. والضروريات الخمس هي: حفظ الدين، والنفس، والنسل، والعقل، والمال.

٢- الحاجيات: وهي ما كانت مفتقرا إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة، وذلك مثل الرخص المخففة كرخصة المريض والمسافر، وكذلك المعاملات كالبيع والقرض والسلم وغيرها.

٣- التحسينيات: ومعناها الأخذ بما يليق من محاسن العادات وتجنب ما تأنفه العقول الراجحة، وذلك مثل الطهارة وستر العورة والتقرب بالنوافل، كالصدقات وغيرها [١، جـ٢، ص ص ٨ - ١٢].

والذي يعنينا في هذا المبحث هو القسم الأول - أعني الضروريات - فهي التي لا تستقيم الحياة بدونها ولذلك فإنَّها مراعاة في كل الشرائع كما أنها روعيت عند تطبيق العقوبات في الشرع فنقول:

إن حفظ الضروريات الخمس هو الهدف الأساسي للعقوبات الشرعية حيث جاء الإسلام ليحفظ للإنسان دينه ونفسه وعرضه وعقله وماله، واعتبر حماية هذه الأشياء الخمسة من أهم مقاصده التشريعية.

فحفظ للإنسان دينه الذي كلفه الله به دون غيره من سائر المخلوقات، واعتبر الفتنة في الدين أشد من القتل، قال تعالى: ﴿ **وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ** ﴾ [البقرة: ٢١٧].

واعتنى بالحفاظ على النفس البشرية عناية تامة فجعل نفس الإنسان مصونة، وحياته معصومة لا تهدر إلا بحق قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ وَلا تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا** ﴾ [النساء: ٢٩] وقال: ﴿ **وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ** ﴾ [الإسراء: ٣٣].

وحفظ للإنسان عقله، لأن العقل مناط التكليف، فالإنسان لم يخلق عبثا متروكا لذاته وللذاته، بل عليه تكاليف في كل لحظة تجاه ربه ونفسه وأهله وجماعة المسلمين والبشرية عامة، فهو مطالب باليقظة الدائمة والوعي المستمر لكي ينهض بهذه التكاليف. وفقدان العقل والوعي لا يخل بأداء التكاليف فحسب بل يجعله عبئا على المجتمع

ومصدر شر وأذى للناس.

واعتنى الإسلام بحماية العرض والنسل، حيث نظم طريقة وجود الإنسان وتناسله عن طريق زواج مشروع، وأقام الأسرة على أسس متينة قوية مترابطة، وحرم النيل من أعراض الناس والخروج عن المنهج القويم إذ يؤدي ذلك إلى ضياع النسل واختلاطه وضياع الأسر وتفكك الروابط وانتشار الأمراض وهلاك الناس.

وكذلك حفظ للإنسان ماله، لأنه قوام الحياة قال تعالى: ﴿**وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا**﴾ [النساء: ٥]. وهو وسيلة التبادل والحصول على مطالب الحياة. وقد جعل الرسول صلى الله عليه وسلم الموت دفاعا عن المال شهادة قال: «من قُتل دون ماله فهو شهيد» [٢، جـ٣، ص ١٠٨؛ ٣، جـ١، ص ص ٧٩ ، ١٧٨].

فجملة القول أن الإسلام جاء لحماية هذه الأشياء التي تسمى بالضروريات الخمس، لأنها ضرورية للناس في حياتهم، ولا يمكن بقاء الإنسان وتوافر معاني الحياة الإنسانية الكريمة إلا إذا توافرت هذه الأشياء الخمسة، إذ أن فقدان واحد منها يخل بحياة الإنسان ويترتب عليه اضطراب أموره [٤، جـ ١، ص ص ٢٨٤ - ٢٨٩؛ ١، جـ٢، ص ص ٨ - ١٠؛ ٥، ص ص ٣٩ - ٤١؛ ٦، ص ص ١٣ - ٩٤، ص ص ٢٠١ - ٢١٠؛ ٧، ص ص ٣٥ - ٣٦؛ ٨، ص ص ٦٦ - ٦٧؛ ٩، ص ص ١٤ - ١٥؛ ١٠، ص ص ٣٣ - ٤٣؛ ١١، ص ص ١٢ - ١٦]. وما من مصلحة إنسانية حقيقية ثابتة جاء الإسلام لحمايتها إلا وهي ترجع إلى واحد منها.

والناظر في العقوبات الشرعية من حدود وقصاص وتعزير يجد أنها شرعت لصيانة هذه الضرورات الخمس من الدين والنفس والعقل والعرض والمال والمحافظة عليها، وهذا هو الهدف العام من العقوبات.

وقد يقول قائل: إن العقوبات في ذاتها مفاسد، فقتل القاتل ورجم الزاني، وقطع السارق تسبب نقصانا لأعضاء المجتمع، فكيف نعالج المفسدة بمفسدة أخرى.

والجواب: هو أن هذه المفاسد - أعني العقوبات - ليست مقصودة لذاتها بل المقصود هو ما تؤدي إليه، فيجوز أن تدفع المفسدة الكبرى بالمفسدة الصغرى. قال

تعالى: ﴿ وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ ﴾ [البقرة: ١٧٩]. فسماه حياة لأنه بقتل القاتل يرتدع قاتلون كُثُر عن الإقدام على القتل، فصاروا أحياء بسبب تطبيق حد القصاص.

قال العز بن عبد السلام: «وربما كانت أسباب المصالح مفاسد فيؤمر بها أو تباح لا لكونها مفاسد؛ بل لكونها مؤدية إلى المصالح، وذلك كقطع الأيدي المتآكلة حفظا للأرواح، وكالمخاطرة بالأرواح في الجهاد، وكذلك العقوبات الشرعية ليست مطلوبة لكونها مفاسد؛ بل لكونها المقصودة من شرعها كقطع السارق. . . . وقتل الجناة رجم الزناة وجلدهم وتغريبهم وكذلك التعزيرات، كل هذه مفاسد أوجبها الشرع لتحصيل ما رتب عليها من المصالح الحقيقية، وتسميتها بالمصالح من مجاز تسمية السبب باسم المسبب» [١٢، جـ١، ص ١٤؛ ١٣، جـ١، ص ٦٩].

وعلى هذا فعقوبة الردة شرعت حفاظا على الدين وضمانا لمسيرته، وحماية الدين من أولئك المنافقين المتاجرين بالدين القويم الذين يريدون الدخول في الإسلام ثم العودة إلى الكفر بغرض إساءة سمعة هذا الدين ومنع الناس من الدخول فيه وتشكيك المسلمين الذين دخلوا في الإسلام حديثا، وقد وجدت فئة من هؤلاء من اليهود في زمن النبي صلى الله عليه وسلم الذين أخبر عنهم القرآن بقوله: ﴿ وَقَالَت طَّائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَاكْفُرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ [آل عمران: ٧٢]. فعقوبة الردة في الحقيقة شرعت حفاظاً للدين ممن أراد التلاعب به والنيل منه [٦، ص ١٥].

وشرعت عقوبة القصاص للحفاظ على النفوس وكرامتها من أن تنال بغير حق، فالنفس الإنسانية محترمة ومعصومة وقد كرمها الله تعالى، ولا شيء أعز على الإنسان من نفسه بعد دينه، فعقوبة القصاص إنما شرعت لصيانة النفوس من الاعتداء عليها من قتل وضرب وجرح وإيلام، قال تعالى: ﴿ وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة: ١٧٩]. ومن ذلك الاعتداء المعنوي كالمحافظة على الكرامة والحرية ومنع الإهانة وحرية الفكر وغير ذلك [٧، ص ٣٥].

يقول سيد قطب في تفسير الآية: «إنه ليس للانتقام، وليس لإرواء الأحقاد، وإنما هو أجلٌ من ذلك وأعلى إنه للحياة، وفي سبيل الحياة، بل هو ذاته حياة» [١٤، جـ١، ص ١٥٩].

ولما كان في تعاطي الخمر اعتداء على العقل الإنساني وشعوره الذي ميزه الله تعالى على جميع الحيوانات وكان هناك احتمال قوي غالب لظهور أنواع من المفاسد والخبائث، وضياع لكثير من المصالح والمبادئ نتيجة فقدان الشعور والوعي جاءت الشريعة تفرض حد الشرب حفاظا على العقل الإنساني، وحماية للمجتمع من أنواع المفاسد والخبائث التي تظهر نتيجة فقدان الشعور.

ثم لما كان في الزنا مساس بكيان المجتمع وتماسكه، واعتداء على أعراض الناس، وقضاء على نظام الأسرة وروابطها، واختلاط الأنساب وضياعها، فرض النظام العقابي الإسلامي عقوبة قاسية على الزنا حفاظا على أعراض الناس ونظام الأسرة التي هي اللبنة الأولى للمجتمع؛ بل إن الشرع منع مجرد إشاعة الفاحشة، وذلك بتقرير حد القذف على من قذف محصنا بالزنا.

وكذلك شرعت عقوبة السرقة حفاظا على أموال الناس من الضياع وحماية لحرية التملك الفردي، وتحقيقا للأمن على أموال الناس.

ولما كانت المحاربة والإفساد في الأرض اعتداء على النظام، وعلى أرواح الشعب وأعراضهم وأملاكهم، وزعزعة لثقة الناس في النظام، وتهديدا للأمن والاستقرار والاقتصاد ووسائله من التجارة والصناعة، شرع النظام العقابي الإسلامي عقوبة على الحرابة والإفساد حفاظا على هذه الأشياء [٤ ، جـ١ ، ص ص ٢٨٦ - ٢٨٨؛ ٧، ص ص ٤ - ٣٦؛ ٦ ، ص ص ٢٠١ - ٢٠٩؛ ٥، ص ص ٣٩ - ٤١].

وهذا هو الشأن في كافة العقوبات مهما كان نوعها فإن الهدف منها بصفة عامة يرجع إلى الحفاظ على الضرورات الخمس وتحقيق مقاصدها وكمالها، والمنع من الاعتداء عليها والمساس بها.

يقول أبو حامد الغزالي:

إن جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الخلق، وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم، لكنا نعني بالمصلحة المحافظة على مقصود الشرع، ومقصود الشرع من الخلق خمسة، وهو أن يحفظ عليهم دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ونسلهم، ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول، فهو مفسدة، ودفعها مصلحة. . . وهذه الأصول الخمسة

حفظها واقع في رتبة الضرورات، فهي أقوى المراتب في المصالح، ومثاله قضاء الشرع بقتل الكافر المضل، وعقوبة المبتدع الداعي إلى بدعته، فإن هذا يفوت على الخلق دينهم، وقضاؤه بإيجاب القصاص إذ به حفظ النفوس، وإيجاب حد الشرب، إذ به حفظ العقول التي هي ملاك التكليف، وإيجاب حد الزنى، إذ به حفظ النسل والأنساب، وإيجاب زجر الغصاب والسراق إذ به يحصل حفظ الأموال التي هي معاش الخلق، وهم مضطرون إليها. وتحريم تفويت هذه الأصول الخمسة، والزجر عنها يستحيل ألا تشتمل عليه ملة من الملل، وشريعة من الشرائع التي أريد بها إصلاح الخلق، ولذلك لم تختلف الشرائع في تحريم الكفر والقتل والزنى والسرقة وشرب المسكر [٤، جـ١، ص ص ٢٨٦ - ٢٨٨].

المبحث الثاني: الردع والزجر عن الجريمة

إن تشريع العقوبات المختلفة على أنواع من الجرائم يهدف إلى الردع والمنع عن الجريمة، حيث إن العلم بمشروعيتها يزجر الناس ويردعهم عن الإقدام على الجرائم، ثم من لم يرتدع من الأمة بنصوص العقوبة فأقدم على الجريمة واقترفها، تقوم القوة الحاكمة المسؤولة بتوقيع العقوبة عليه، فمن أهداف إقامة العقوبة الردع والزجر والإبعاد عن الجرائم [١٥ ، ص ٢٢٢؛ ١٦، ص ص ٨٩ - ٩٣؛ ١٧، جـ ٢، ص ٢٨٨؛ ١٨، جـ ٤، ص ١١٢؛ ١٩، جـ ٥، ص ٣؛ ١٣، ص ٦٨؛ ٩، ص ١٢٠؛ ٢٠، ص ص ٦٦ - ٦٩؛ ٢١، ص ص ٢٠ - ٢١].

والردع على نوعين: الردع العام، والردع الخاص:

أ) *الردع العام:* ومعنى الردع العام أن توقيع العقوبات على المجرم يزجر الناس ويردعهم عن اقتراف الجرائم ويمنع كل من تسول له نفسه بالجرائم عن ارتكابها، ففي إقامة العقوبات تنبيه للناس على أنهم إن ارتكبوها فقد تلحقهم من العقوبة المؤلمة مثلما أصابت المجرم، والنفس البشرية مجبولة على الابتعاد عن الإيلام، فإذا عرفت أن مقارفة الجرائم تفضي إلى نزول العقوبة بها كفت عن الإجرام [١٥، ص ٢٢١؛ ١٦، ص ص ٨٩ - ٩٣؛ ١٧، جـ ٢، ص ١١٤؛ ١٣، جـ ١، ص ٦٨؛ ١٨، جـ٥، ص ٣؛ ٢٠، ص ص ٦٦ - ٩٣].

فإقامة العقوبات تساعد الناس على مقاومة دوافع الجرائم الداخلية والخارجية وتعينهم على السيطرة عليها.

وإلى هذا المعنى يشير قوله تعالى: ﴿**وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ**﴾ [البقرة: ١٧٩].

ومما يؤكد معنى الردع العام حثُّ القرآن الكريم على شهود طائفة من الناس إقامة الحدود والعقوبات إذ يقول تعالى ﴿**وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ**﴾ [النور: ٢].

ونلاحظ أن فكرة الردع العام كأحد أهداف العقوبة تتجه إلى الناس عامة، وهي موجودة في جميع العقوبات.

ب) *الردع الخاص:* ومعنى الردع الخاص أن إقامة العقوبة على المجرم على ما اقترفه من الجريمة يهدف إلى ردع الجاني حتى لا يعود إلى ارتكاب الجريمة مرة أخرى، فإن العقوبة وألمها وما يترتب عليها من أذى مادي ومعنوي تصده عن العودة مرة أخرى إلى اقتراف الجريمة [١٩، جـ٥، ص ٣؛ ٢٠، ص ٦٧؛ ٩، ص ١٢٠].

وطابع فكرة الردع الخاص طابع علاجي يتجه إلى الفرد الذي اندفع إلى ارتكاب الجريمة.

ونلاحظ أن الردع الخاص كأحد أهداف العقوبة موجود في بعض عقوبات الحدود والدية وأغلب عقوبات التعزير، إلا أنه غير متصور في عقوبة الردة وعقوبة القتل في صورة القصاص، وعقوبة الزنى للمحصن وعقوبة الحرابة في غير صورة النفي من الأرض.

المبحث الثالث: الجبر للخلل الناجم عن ارتكاب الجريمة

من الأهداف التي ترمي إليها العقوبات الشرعية هو جبر النقص والخلل الحاصل من اقتراف الجريمة، وهذا الجبر على نوعين: الجبر لجانب المجني عليه، والجبر لجانب الجاني الذي أقدم على الجريمة.

أ) *الجبر لجانب المجني عليه:* فالعقوبات الشرعية تلاحظ جانب الشخص المجني عليه، وتهدف إلى جبر حقه الذي انتهكه الجاني وتسعى إلى شفاء غيظه بأخذ

حقه وجبر النقص الحاصل عليه.

ويظهر هذا الهدف جليا في عقوبات القصاص. يقول الشيخ محمد أبو زهرة في هذا الخصوص: «وأن القصاص كان العقوبة الأساسية في الإسلام بالنسبة للجرائم الواقعة على الأشخاص، لأنه يشفي غيظ المجني عليه، وذلك لأن مفقوء العين لا يشفي غيظه مال من الجاني مهما يكن قدره، ولا سجن مهما تكن مدته، ولكن يشفي غيظه أن يجده مفقوء العين، ومن لُطم في مجتمع عام لا يشفي قلبه غرامة مهما زاد مقدارها، ولا سجن مهما يكن أمده، ولكن يشفي غيظه أن يلطم وجه المعتدي على ملأ من الناس» [٥، ص ص ٥٣ - ٥٤].

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف قرر النظام العقابي الإسلامي عقوبات التعويض والأرش إن لم يمكن تنفيذ عقوبات القصاص لعدم إمكان المساواة بين الجريمة والعقوبة أو لأي سبب من الأسباب الأخرى [٢٢، جـ١٢، ص؛ ٧، ص ٤٩].

ولا يشك أحد أن العناية بالجبر بجانب المجنى عليه وشفاء غيظه له أثره البالغ في منع فكرة الانتقام وردود الفعل، فإنه لا يفكر في الانتقام ولا يسرف في الاعتداء [٥، ص ص ٥٣ - ٥٤؛ ٧، ص ٤٩]. كما نص عليه القرآن بقوله: ﴿**وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلا يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا**﴾ [الإسراء: ٣٣].

ب) *الجبر لجانب الجاني*: إن العقوبات الشرعية التي تقام على الجاني تهدف إلى جبر الذنب الذي ارتكبه الجاني وجبر ما انثلم من دين المرء الذي اقتحم المعصية، فالعقوبات هي كفارات للذنوب التي اقترفها الجاني. ولكن فكرة جبر الذنب وتكفير الجريمة كأحد أغراض العقوبة مختلف فيه بين الفقهاء، فقد اختلف العلماء في ذلك في ثلاثة أقوال:

١ - ذهب أكثر العلماء [٢٣، جـ ١١، ص ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ٦٦]، منهم الإمام الشافعي [٢٥، جـ٦، ص ١٣٨]، وابن حزم [٢٦، ج١١، ص ص ١٢٤ - ١٢٥] إلى أن الحدود كفارات لأهلها، فإذا أقيمت على الجاني كانت مكفرة لما اقترف من آثام [٢٣، جـ١١، ص ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ص ٦٦ - ٦٨؛ ١٧، جـ ٢، ص

١١٥؛ ١٩، جـ٥، ص ٣؛ ١٨،جـ ٥، ص ٢١١]. واستدل هؤلاء بأحاديث هي كمايلي:

أ) حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه وكان شهد بدرا وهو أحد النقباء في ليلة العقبة - أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال وحوله عصابة من أصحابه: «بايعوني على أن لا تشركوا بالله شيئا، ولا تسرقوا، ولا تزنوا، ولا تقتلوا أولادكم، ولا تأتوا ببهتان تفترونه بين أيديكم وأرجلكم، ولا تعصوا في معروف. فمن وفى منكم فأجره على الله، ومن أصاب من ذلك شيئا فعوقب في الدنيا فهو كفارة له، ومن أصاب من ذلك شيئا ثم ستره الله فهو إلى الله، إن شاء عفا عنه، وإن شاء عاقبه». فبايعناه على ذلك» [٢، جـ١، ص ٦٤؛ ٢٧، جـ١١، ص ٦٤]. قال الإمام الشافعي: «لم أسمع في الحدود حديثا أبين من هذا» [٢٥، جـ٦، ص١٣٨].

ب) حديث علي رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «من أصاب حدا فعجِّل عقوبته في الدنيا فالله أعدل من أن يثـنِّي على عبده العقوبة في الآخرة» [٢٨، جـ ٥، ص ١٦؛ ٢٩، جـ٢، ص ٨٦٨][1].

ج) حديث خزيمة بن ثابت مرفوعا: «من أصاب ذنبا أقيم عليه حد ذلك الذنب فهو كفارة له» [٣، جـ٥، ص ٢١٤][2].

واستثنى ابن حزم [٢٦، جـ ١١، ص ١٢٤] من الحدود حد المحاربة تطبيقا للآية الشريفة: ﴿**إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ**﴾ إلى قوله: ﴿ **ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ** ﴾ [المائدة: ٣٣]. فالله جمع عليهم بين العذابين، فحديث عبادة يكون مخصوصا بالآية المذكورة، واستثنى الإمام النووي [٢٣، جـ١١، ص ٢٢٣] وابن حجر [٢٤، جـ١، ص ٦٥] وغيرهما حد الردة، فذكر النووي: أن عموم هذا الحديث مخصوص بقوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِ**﴾ [النساء: ١١٦] فالمرتد إذا قتل على ارتداده لا يكون القتل له كفارة.

---

١ رواه الترمذي وابن ماجه وقال الترمذي: «هذا حديث حسن غريب صحيح.»

٢ رواه أحمد وقال ابن حجر في *الفتح*: «إسناده حسن» [٢٤، جـ١، ص ٦٨].

٢- وذهب الحنفية إلى أن التوبة هي التي تسقط العذاب الأخروي عن المذنب [١٩، جـ٥، ص ٣؛ ١٨، جـ٥، ص ٢١١] واستدلوا على ذلك بما يأتي:

أ) قال تعالى: ﴿فَمَن تَابَ مِنْ بَعْدِ ظُلْمِهِ وَأَصْلَحَ فَإِنَّ اللَّهَ يَتُوبُ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [المائدة: ٣٩].

ب) وقال النبي صلى الله عليه وسلم: «التائب من الذنب كمن لا ذنب له» [٢٩، جـ٢، ص ١٤٢٠][3]. ووجه الاستدلال أن الآية والحديث يدلان على أن الإثم من الذنوب لا يزول إلا بالتوبة.

ج) الآية التي فيها حد الحرابة والإفساد، حيث جمع فيها بين الحد وعذاب الآخرة.

وأجابوا عن حديث عبادة وما ورد في معناه من الأحاديث بأنه يجب أن يحمل على ما إذا تاب المذنب أثناء تنفيذ العقوبة عليه، وقالوا إن تقييد الظني عند معارضة القطعي متيقن بخلاف العكس.

٣ - وذهب بعض العلماء إلى التوقف في المسألة [٢٣، جـ١١، ص ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ٦٦]. واستدلوا بحديث أبي هريرة مرفوعا: «ما أدري الحدود كفارة لأهلها أم لا» [٣١، جـ٢، ص ٤٥٠][4].

قالوا: طالما توقف فيه النبي صلى الله عليه وسلم فلا يجوز لأحد أن يتخذ موقفا معينا في الموضوع. بل يجب أن يتوقف كما توقف النبي صلى الله عليه وسلم.

مناقشة الأدلة والترجيح

من خلال الأدلة التي استدل بها أصحاب المذاهب الثلاثة يظهر لي - والله أعلم - أن الحدود كفارات لأهلها وجوابر للذنب، وهذا ما ذهب إليه الجمهور، وذلك لأن

---

٣ ذكر الألباني أنه حسن [٣٠، جـ٣، ص ٧٥].

٤ وقال الحاكم: «هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه.» ووافقه الذهبي، وذكره الحافظ في *الفتح* وقال: «أخرجه الحاكم في *المستدرك* وهو حديث صحيح على شرط الشيخين» [٢٤، جـ١، ص ٦٦].

حديث عبادة حديث متفق على صحته وهو صريح في المسألة.

وأما ما استدل به الحنفية من الآية والحديث على تكفير الذنوب بالتوبة فهذا مع كونه محل اتفاق بين العلماء إلا أنه خارج عن الموضوع فليس فيها ما يدل على أن الحدود كفارات أو أنها ليست كفارات. ثم إن الدليلين لا يدلان على حصر التكفير في التوبة.

وأما آية الحرابة، فليس هنا ثمة تعارض بينها وبين حديث عبادة وما في معناه، فحديث عبادة وما في معناه من الأحاديث مخصصة بآية الحرابة، فحد الحرابة يتميز بأحكام تخصه، ولهذا نرى أن الجمع بين العذابين لم يرد في أي عقوبة أخرى.

وأما حديث أبي هريرة الذي استدل به القائلون بالتوقف فقد أجيب عنه بعدة أجوبة [٢٣، جـ١١، ص ص ٢٢٣ - ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ٦٦]:

أ) أن حديث عبادة أصح إسنادا من حديث أبي هريرة، فلذا وجب تقديمه.

ب) أن حديث أبي هريرة متقدم على حديث عبادة، فهو ورد أولا قبل أن يعلمه الله ثم أعلمه الله ذلك [٢٤، جـ١، ص ٦٦]، لأنه لا يمكن أن يكون اليقين قبل الشك؛ بل يكون شاكا ثم علم بعد ذلك.

ويؤيد هذا أن المبايعة المذكورة في حديث عبادة كانت متأخرة عن إسلام أبي هريرة بدليل أنه ورد في بعض طرق حديث عبادة أن النبي صلى الله عليه وسلم «قرأ آية النساء» [٢، جـ٨، ص ص ٦٣٧ - ٦٣٨].

وورد عند الطبراني أن عبادة بن الصامت قال: «بايعنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على ما بايع عليه النساء يوم فتح مكة» [٣٢، جـ٢، ص ٣٠٢].

فهذه أدلة على أن البيعة المذكورة في حديث عبادة إنما صدرت بعد فتح مكة بعد نزول الآية التي في الممتحنة ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ﴾ [الممتحنة: ١٢] ونزول هذه الآية متأخر بعد قصة الحديبية بلا خلاف [٢٤، جـ١، ص ٦٦].

فظهر أن الراجح هو ما ذهب إليه الجمهور من أن العقوبات كفارات لأهلها وجوابر لذنوبهم ما عدا حد الحرابة والردة. والله أعلم.

المبحث الرابع: تطهير المجتمع من الرذائل وحماية الفضائل

إن من أهم مقاصد الإسلام هو بناء المجتمع الإسلامي ليكون مجتمعا طاهرا تسود فيه القيم والآداب السامية والفضائل السلوكية، وتنعدم فيه الرذائل والأعمال المنكرة وسفاسف السلوك. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق» [٣، جـ٢، ص ٣٨١؛ ٣١، جـ٢، ص ٦١٣].

وذلك من خلال غرس مجموعة من القيم والفضائل في نفوس أفراد المجتمع وتقوية الوازع الديني فيهم وتكوينهم تكوينا صالحا بأساليب متنوعة كي يكونوا نزاعين إلى الخير بعيدين عن الشر والانزلاق مع الهوى والشهوات لأن الخلق القويم لأفراد المجتمع هو أساس بقاء الأمة ولقيام المجتمع مجتمعا طاهرا قويا متماسكا. والتاريخ خير شاهد على أن انهدام كل حضارة ظهرت في التاريخ تم بسبب انغماس أهلها في الشهوات وإغراقها في الرذائل والملذات.

ومع ضرورة التحلي بالآداب السامية والفضائل الخلقية، فإن المجتمع لا يخلو من أولئك الشرذمة القلائل، الذين ينساقون مع الشهوات، وينغمسون في الملذات ويهوون في الرذائل والذين لا تنفع معهم الوسائل الإرشادية والرقابة الاجتماعية في مكافحة الرذائل وإبعادهم عنها، فلو ترك هؤلاء وشأنهم لاستفحل الشر وانتشرت الرذائل في المجتمع وسرى فيها الانحراف الخلقي، فمن هنا جاءت الشريعة الإسلامية بفرض العقوبات المتنوعة ليرتدع هؤلاء عن الانسياق مع الشهوات والانزلاق مع الهوى وارتكاب الرذائل، وهكذا تعمل العقوبات الشرعية على تطهير المجتمع من الرذائل وتحمي له كل الفضائل والقيم، وبذلك تضمن للمجتمع الإسلامي سلامته ونقاوته وطهارته.

ونلاحظ أن العقوبات في حمايتها للفضيلة لا تنظر إلى مقدار الجريمة بالنسبة للمجني عليه، إنما ينظر فيها إلى مقدار آثار الجريمة في المجتمع، وكذلك في إبعاد الرذيلة والمفاسد لا تنظر إلى إرضاء الناس أو ملاءمتها لأغراضهم، فهي لا تخضع للأوضاع ولا لأعراف الناس. بل إلى الأثر الحاصل منها [٨، ص ٦٣؛ ٢١، ص ٢٢].

المبحث الخامس: رحمة بالأمة وبالمجرمين

العقوبات الشرعية كلها رحمة من الله لعباده، فمبدأ الرحمة واحد من أهم أهداف العقوبات الشرعية، فهذه العقوبات تحمي الأسس الثابتة والضرورية لحفظ كيان الأمة، وتبني عليها المصالح الحقيقية الثابتة والتي بدونها يختل بنيان الأمة وينهار، فالعقوبات تكفل المحافظة على أمن المجتمع وتحقق الاستقرار والهدوء التام له، وتحمى حقوق الأفراد وحرياتهم التامة.

ورحمة الله بالأمة تبدو جليا في نظام القصاص الذي يعطي المجني عليه أو أولياءه الحق في التمسك باستيفاء القصاص، وله أثره الكبير في فكرة الردع العام وفي منع تداعي ردود الأفعال العشوائية تجاه الجريمة، فهو بهذا يحفظ على المجتمع الكثير من دماء أبنائه، والتي يمكن أن تسفك بدون حق، وصدق الله إذ قال: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الأَلْبَابِ﴾ [البقرة: ١٧٩].

وكذلك تظهر رحمة الله بالجماعة في حد السرقة والحرابة وحد القذف والزنا وحد شرب الخمر، حيث إن هذه الحدود تؤدي إلى حماية أموالهم وأعراضهم، وتحقق للمجتمع أمنه واستقراره.

وعلى العكس من ذلك، فإن الرفق بالمجرمين يعد قسوة في حق المجتمع لا رحمة به. بل الرحمة توجب القسوة على المفسدين وهي وإن كانت في ظاهرها شدة إلا أنها في مؤداها رحمة.

والرحمة وإن كانت للأمة بالدرجة الأولى إلا أنها تشمل الجاني نفسه، حيث إن المجرم لا يعرف مصلحة نفسه فيهوي في دياجير الجرائم التي تؤذيه في دنياه وأخراه، فهو بذلك يحقق رغبة عاجلة تهفو إليها نفسه الأمارة بالسوء ولا ينظر إلى عواقب ما يصنع، وأنه ضرر عليه في الدنيا والآخرة فتأتي العقوبات لتقام عليه رحمة له وشفقة عليه لئلا يستمر في هذه القاذورات المؤذية له، وهو وإن كان يشعر أن العقاب أذى وألم فإن واقع الأمر أن أذى الجرائم لو استمر عليها يكون أشد وأقسى على نفسه وحياته.

ولهذا فإن الشرع ينتشله من حمأة هذه القاذورات بعقوبة هي عليه أخف بكثير من أضرار الجرائم التي ارتكبها.

ومثل العقوبات في هذا كمثل الطبيب يسقي المريض الدواء المر أو يقطع منه عضوا ليسلم باقي الأعضاء فعمله رحمة بالمريض، وكذلك العقوبات هي رحمة بالأمة وبالمجرمين.

قال ابن تيمية: «فإن إقامة الحد من العبادات، كالجهاد في سبيل الله. فينبغي أن يعرف أن إقامة الحدود رحمة من الله بعباده، فيكون الوالي شديدا في إقامة الحد لا تأخذه رأفة في دين الله فيعطله، ويكون قصده رحمة الخلق بكف الناس عن المنكرات لا إشفاء غيظه وإرادة العلو على الخلق، بمنزلة الوالد إذا أدب ولده، فإنه لو كف عن تأديب ولده كما تشير به الأم رقة ورأفة لفسد الولد، وإنما يؤدبه رحمة به، وإصلاحا لحاله، مع أنه يود ويؤثر أن لا يحوجه إلى تأديب، وبمنزلة الطبيب الذي يسقي المريض الدواء الكريه، وبمنزلة قطع العضو المتآكل والحجم وقطع العروق بالفصاد ونحو ذلك، بل بمنزلة شرب الإنسان الدواء الكريه، وما يدخله على نفسه من المشقة لينال به الراحة» [٣٣، ص ٤٩].

وكذلك فرحمة الله بالجاني في جرائم الحدود تبدو في اشتراط وسائل إثبات لا تدع معها مجالا للشك في ارتكاب الجريمة، بل إن بعض الوسائل يندر توافرها في بعض الجرائم كالزنا، ومبدأ درء الحدود بالشبهات المعتبر لدى الفقهاء هو أحد مظاهر الرحمة بالجاني.

وفي جرائم القصاص تبدو رحمة الله بالجاني في تخيير المجني عليه أو أوليائه بين القصاص والدية والعفو مع تحبيب العفو إليه.

وإضافة إلى ذلك فإن الرحمة تستمر مع المجرم حتى أثناء إقامة الحد عليه من اشتراط آلة ماضية في القصاص، وكون السوط الذي يضرب به الجاني متوسطا وكذلك التوسط في الضرب نفسه بحيث لا يجرح جلد الجاني وكذلك حسم العروق عند القطع وهكذا.

فالعقوبات الشرعية كلها رحمة بالأمة وبالمجرمين على درجات يوازَن فيها بين مصلحة المعتدي ومصلحة الجماعة [٣٤، جـ٣، ص ١٦٣؛ ٥، ص ص ١٣ - ١٤؛ ٩، ص ص ١٤٤ - ١٤٨؛ ٣٥، ص ٥٠].

المبحث السادس: مجازاة الجاني بالمثل

إن من الأهداف التي ترمي إليها العقوبات الشرعية مجازاة الجاني بالجزاء المكافئ للجريمة فيتحمله الجاني جزاء جريمته [٢٠، ص ص ٦٤ - ٦٦؛ ٩، ص ١٤٣].

وهذا هو العدل الذي ينشده الناس في حياتهم فلكل إنسان حقوق وعليه واجبات ولابد من الموازنة بينها، فإذا اختلَّ هذا التوازن بالاعتداء على حقوق الآخرين أو الإخلال بالواجبات وجب حسم ذلك بالعقوبة العادلة التي تعيد التوازن وتحقق العدل [٣٦، ص ٧٣].

ويدل على فكرة اعتبار الجزاء غاية للعقوبات تصريح القرآن الكريم في العقوبة في جرائم الحدود بأنها الجزاء المقابل للجريمة. قال تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَٰلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ (٣٣) إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ (٣٤)﴾ [المائدة: ٣٣، ٣٤]. وقال: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [المائدة: ٣٨]. وقال تعالى: ﴿فَمَنِ اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ﴾ [البقرة: ١٩٤].

فبمجرد حصول الجريمة يثبت العقاب حتى وإن كان الشارع أعطى المجني عليه حق المطالبة عموما وحق تنفيذ القصاص خصوصا فإنه لا يعني أن العقاب لا يتأتى إلا بذلك، فالعقاب يوجد لأنه مقابل للجريمة الحاصلة ومساوٍ لها في الدرجة الأولى ثم هو أخذ بحق المجني عليه [٩، ص ١٤٤].

هذا ومما يؤكد كون العقوبة في مقابل الجريمة وجزاء لها أن الشرع الشريف لا يعاقب إلا من كان مكلفا أي بالغا عاقلا مختارا ومدركا لمعاني الجريمة ونتائجها أي مسؤولا عن جريمته، وهو ما يُعبَّر عنه بالمسؤولية الجنائية. ثم إن من لوازم المسؤولية الجنائية أن العقوبة شخصية وهو ما يعبر عنه بمبدأ شخصية العقوبة، فلا يُسأل عن الجريمة إلا مرتكبها ولا يؤخذ المرء بجريرة غيره مهما كانت القرابة أو الصداقة بينهما [١٣، جـ١، ص ص

١٨٣ ، ٣٩٤]، وقد قرر القرآن الكريم هذا المبدأ العادل فقال تعالى: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ﴾ [الأنعام: ١٦٤]. وقال: ﴿مَن يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ﴾ [النساء: ١٢٣].

كذلك مما يؤكد كون العقوبة في مقابل الجريمة وجزاءً لها أن الشرع لا يعاقب على الجريمة إلا بعد ثبوتها ثبوتا لا شك فيه ولذلك قرر مبدأ سقوط العقوبة بالشبهات [١٨، جـ٥، ص ٢٤٩؛ ٣٧، ص ٢٥٥].

هذا وإن تميُّز عقوبات الحدود في أنها لا يجوز تعديلها ولا العفو عنها يؤيد ما قلناه من اعتبار الجزاء المقابل العادل كأحد أهداف العقوبات.

قال الإمام ابن حزم الظاهري في معرض حديثه عن أغراض العقوبة: «هي جزاء وعقوبة وجزاء وخزي» [٢٦، جـ١١، ص ٢٠٦].

وما يراه الشافعية في مسألة تعدد الجرائم والعقوبات حيث يرون وجوب توقيع جميع العقوبات المحكوم بها على الجاني مهما تعددت باعتبار أن كلا منها يقابل فعلا قد ارتكبه الجاني [٣٨، جـ٢، ص ٢٨٨؛ ٢٠، ص ٦٦]، يؤيد ما قلناه من اعتبار الجزاء كأحد أهداف العقوبات الشرعية.

المبحث السابع: إصلاح الجاني

إن العقوبات الشرعية تهدف إلى إصلاح الجاني وتقويم سلوكه، ومنعه من العودة إلى الإجرام مرة أخرى [٢٠، ص ٦٩؛ ٩، ص ص ١٤٨ - ١٥٦]. فإصلاح حال الجاني هدف مهم من أهداف العقوبات الشرعية، سواء كان ذلك أثناء تنفيذ العقوبة أو بعدها فيجب أن يكون هدف مقرِّر ومنفِّذ العقوبة هو الإصلاح وأن يكون عمله للَّه وليس للتشفي فإن قصد التشفي فهو آثم. وينبغي أن يُبيَّن للجاني خطؤه ويبيَّن له أنه إن تاب وأناب بعد العقاب فإن المجتمع سوف يرحب به ولا يؤذيه؛ بل يعتبره عضوا صالحا نافعا، فلا يتعامل معه بموجب سوابقه؛ بل بموجب واقعه الذي هو فيه.

ومن الأمور التي يظهر فيها ما يقصده الشارع من إصلاح الجاني هو: أن الشريعة قد ندبت إلى الستر إذ يقول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا يستر عبد عبدا في الدنيا

إلا ستره الله يوم القيامة»، الحديث [٣٩، جـ٤، ص ٢٠٠٢] وندبت إلى التوبة في كل الجرائم التي لم يكشف أمرها باعتبارها مطهرة للذنب ﴿**إِلَّا مَن تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُوْلَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ**﴾ [الفرقان: ٧٠]. وقضت بإسقاط العقوبة في جريمة الحرابة إذا تاب قبل القدرة عليه ﴿**إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾ [المائدة: ٣٤].

كل هذا يؤكد ما قلناه من أن الهدف المهم الأساسي هو إصلاح الجاني وتقويم حاله وليس الهدف هو تقييد الناس وتوقيع العقوبات عليهم.

واشتراط الفقهاء في الآلة التي تنفذ بها العقوبة بحيث يكون تنفيذ العقوبة زاجرا للجاني لا مهلكا له، يؤيد ما قلناه من أن العقوبات تهدف إلى إصلاح الجاني ولا تهدف إلى الإيلام بذاته فقط.

وتحريم الشريعة السب والشتم للجاني أثناء إقامة العقوبة يؤكد ذلك، فقد ورد في بعض ألفاظ الحديث أن بعض أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لمن نفذ عليه الحد: ماله أخزاه الله فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لا تكونوا عون الشيطان على أخيكم» [٢، جـ١٢، ص ٧٥].

وكذلك أمرها للمجتمع بقبول المجرم بعد تنفيذ العقوبة وعدم التعرض له بالأذى وعدم تضييق المواقع عليه كل هذا دليل على العناية بجانب إصلاح الجاني [٣٥، ص ٥٠؛ ٢٠، ص ٦٩؛ ٩، ص ١٤٨].

ولقد أشار إلى هذا الهدف العلاجي بعض الفقهاء حين ناقشوا عقوبة النفي من الأرض المقررة لجريمة الحرابة حيث ذكروا أن هدف هذه العقوبة هو إصلاح الجاني، ولذلك يرون أن النفي يجب أن يستمر إلى أن تثبت توبة الجاني وصلاحه [٤٠، جـ١٠، ص ٢٩٨].

وفي نطاق العقوبات التعزيرية فإن الفقهاء أعطوا الهدف الإصلاحي المقام الأول بين الأهداف الأخرى من العقوبات إذ عرَّفوا التعزير بأنه عقوبة غير مقدرة تجب حقا للّه أو لآدمي في كل معصية ليس فيها حد ولا كفارة، وهو تأديب استصلاح وزجر

[١٥، ص ٢٣٦].

انتهى وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع

[١] الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم. *الموافقات*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢] البخاري، أبو عبد الله محمد. *صحيح البخاري مع فتح الباري*. الرياض: رئاسة الإفتاء بالرياض، د.ت.

[٣] ابن حنبل، الإمام أحمد. *المسند*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[٤] الغزالي، أبو حامد. *المستصفى*. ط١. بولاق: المطبعة، ١٣٢٢هـ.

[٥] زهرة، محمد. *فلسفة العقوبة في الفقه الإسلامي*. القاهرة: معهد الدراسات العربية العالمية، ١٩٦٣م.

[٦] عيد، الغزالي خليل. «أثر تطبيق الحدود في المجتمع.» بحث مقدم إلى مؤتمر الفقه الإسلامي الذي عقدته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٦هـ.

[٧] أبو زهرة، محمد. *العقوبة*. بيروت: دار الفكر العربي، د.ت.

[٨] منصور، علي. *نظام التجريم والعقاب في الإسلام*. ط١. المدينة المنورة: مؤسسة الزهراء، ١٣٩٦هـ.

[٩] حافظ، أبو المعاطي. *النظام العقابي الإسلامي*. القاهرة: مؤسسة دار التعاون، ١٩٧٦م

[١٠] الفضيلات، جبر. *سقوط العقوبات في الفقه الإسلامي*. عمان: دار عمان، ١٩٨٧م.

[١١] الأحول، أحمد. *عقوبة السارق*. الرياض: دار الهدى، ١٤٠٤هـ.

[١٢] ابن عبدالسلام، العز. *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*. ط٢. بيروت: دار الجيل، ١٤٠٠هـ.

[١٣] عودة، عبدالقادر. *التشريع الجنائي الإسلامي*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٣٨٨هـ.

[١٤] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط١٢. جدة: دار العلم، ١٤٠٦هـ.

[١٥] الفراء، أبو يعلى محمد. *الأحكام السلطانية*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[١٦] ابن تيمية، أحمد. *الحسبة في الإسلام*. الرياض: المؤسسة السعيدية، ١٩٨٠م.

[١٧] ابن قيم الجوزية، محمد. *أعلام الموقعين*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[١٨] ابن الهمام، كمال الدين محمد. *فتح القدير*. ط٢. بولاق: المطبعة الأميرية، ١٣١٦هـ.

[١٩] ابن نجيم، زين الدين. *البحر الرائق*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٠] العوا، محمد سليم. *في أصول النظام الجنائي الإسلامي*. الرياض: دار المعارف، ١٩٧٦م.

[٢١] الحديثي، عبدالله. *التعزيرات البدنية*. ط١. الرياض: مكتبة الحرمين، ١٤٠٨هـ.

[٢٢] ابن قدامة، أبو محمد عبدالله. *المغني*. ط١. القاهرة: هجر للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ.

[٢٣] النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. *شرح النووي على صحيح مسلم*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ.

[٢٤] العسقلاني، أحمد بن حجر. *فتح الباري*. الرياض: دار الإفتاء، د.ت.

[٢٥] الشافعي، الإمام محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت: مكتبة المعرفة، ١٣٩٣هـ.

[٢٦] ابن حزم، علي. *المحلى*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.

[٢٧] النيسابوري، أبو الحسن مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم بشرح النووي*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ.

[٢٨] الترمذي، أبو عيسى محمد. *سنن الترمذي*. القاهرة: البابي الحلبي، ١٣٨٥هـ.

[٢٩] ابن ماجه، أبو عبد الله محمد. *سنن ابن ماجه*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.

[٣٠] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. *صحيح الجامع الصغير، والتخريج للألباني*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٨٨هـ.

[٣١] الحاكم، أبو عبد الله النيسابوري. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٣٢] الطبراني، أبو القاسم سليمان. *المعجم الكبير*. بغداد: مطبعة الأمة، ١٩٨٤م.

[٣٣] ابن تيمية، أحمد. *السياسة الشرعية*. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٣٩٩هـ.

[٣٤] الزيلعي، فخر الدين عثمان. *تبيين الحقائق*. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٣هـ.

[٣٥] عكاز، فكري. *فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون*. جدة: عكاظ، ١٤٠٢هـ.

[٣٦] الأحمد، محمد. *حكم الحبس*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٣هـ.

[٣٧] الماوردي، أبو الحسن علي. *الأحكام السلطانية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٣٨] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم. *المهذب*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ.

[٣٩] النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. الرياض: دار الإفتاء، ١٤٠٠هـ.
[٤٠] المرداوي، أبو الحسن علـي. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. القاهرة: مطبعـة السنة المحمدية، ١٣٧٧هـ.

Legislative Goals of Punishment in Islam

Ali A. Al-Hassoon

Assistant Professor, Dept. of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The subject of this study is the wisdom of punishments in Islam, which have several objectives. We can summarise these objectives as follows: The first goal, which is the general goal, is to protect and maintain the five sacred necessities whereby Islam has come to preserve man's religion, life, honor, mind and wealth. The second goal represents a deterrent and prevention for committing crimes either for all the community members in general or for the criminal in particular so as not to commit crimes once again. The third goal is to straighten the disorder evolved as a consequence of the crime either to the insulted person by compensating him for such damage or a kind of relief for the wrongdoer. The fourth goal is purgation of the community from vices. The fifth objective of these punishments is a mercy for the community members and the criminals. The sixth goal is to punish the criminal in the same manner and this is justice where there will be a balance between rights and commitments. The seventh and final goal is to reform the criminal and correct his attitudes as this is one of the important goals of the Islamic punishments whether during or after the application of the punishment.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٣-٤٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

أثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني

عبدالكريم بن يوسف بن عبدالكريم الخضر

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٧/ ٧/ ١٤١٩هـ وقبل للنشر في ٢١/ ١١/ ١٤١٩هـ)

ملخص البحث. هذا البحث يتعرض لمسألة أصبحت مجال نقاش وأخذ ورد بين الفقهاء وهي مسألة: «أثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني.» وقد كانت في بداية الأمر مسألة واحدة، ولكن الفقهاء بعد ذلك قسموها إلى عدة مسائل مختلفة بحسب اختلاف نوعية الجناية، فقد تكون الجناية على النفس، وقد تكون الجناية على ما دون النفس وقد ينتج عن هذه الأخيرة جرح يندمل ويبرأ بعد عفو المجني عليه عنه، وقد يسري بعد عفوه، فإذا سرى فإننا ننظر في نوع الجناية وهل هي ممَّا لا يجري فيها القصاص أم أنها ممَّا يجري فيها القصاص، وإذا كانت ممَّا يجري فيها القصاص فإمَّا أن تسري هذه الجناية إلى ما دون النفس أو تسري إلى النفس. وفي كلّ المسائل والتفصيلات السابقة نجد للفقهاء رحمهم الله تعالى كلاما دقيقا يوضح متى يسقط القصاص عن الجاني ومتى يثبت في حقه، واختلافهم في ذلك. يتعرض الباحث لهذه التقسيمات على أنها مسائل مستقلة فيذكر أقوال الفقهاء فيها وأدلة كلّ قول ومناقشة ما لا يستقيم من هذه الأدلة ثم يخلص في النهاية إلى بيان ما ترجح له من الأقوال الواردة في هذه المسألة. وفي نهاية البحث يختمه الباحث بخاتمة يضمنها أهم النتائج التي توصل إليها في هذا البحث.

المقـدمـــة

الحمد لله العلي الكبير العليم الخبير وسع كلّ شيء علما وهو السميع البصير. أحمده حمد من يعترف بتقصيره عن شكر نعمه وآلائه الكثيرة والوفيرة، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تفرد بألوهيته، وربوبيته واعتلى عن عباده، واغتنى، فهو العلي الخبير، والغني الكبير، وأشهد أن محمد بن عبد الله نبيه ورسوله الكريم بلغ رسالة ربه لخلقه أحسن بلاغ دون فتور وتقصير فصلى الله عليه وعلى آله وصحبه أفضل صلاة وخير تسليم، أمَّا بعد.

فيقول الله سبحانه وتعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأُنثَىٰ بِالْأُنثَىٰ فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ اعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ** (١٧٨)﴾ [البقرة: ١٧٨].

إن هذا النص الإلهي وغيره من النصوص يثبت مشروعية القصاص في القتل وأن من حق ولي الدم أن يقتص من القاتل، كما أن من حقه أن يعفو عن الجاني فيسقط القصاص عنه، وهذا في حالة موت المجني عليه. ولكن قد يجني الجاني على المجني عليه جناية تؤدي إلى الهلاك ويتأخر موته، فيعفو المجني عليه عن الجاني، وقد تكون الجناية على ما دون النفس فيسري الجرح إلى النفس والمجني عليه قد عفا. وقد تكون الجناية على ما دون النفس ويسري الجرح إلى ما دون النفس والمجني عليه قد عفا عن الجاني. فهل يؤثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني، سواء أكانت الجناية على النفس أم على ما دونها أم لا يؤثر؟ هذا ما سنحاول معرفته من خلال هذا البحث المتواضع الذي أسميته: «أثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني.»

سبب اختيار هذا الموضوع

كانت مسألة عفو المجني عليه في النفس قبل موته عن الجاني كثيرا ما تطرأ على ذهني وأعمل فيها فكري لبعض الوقت فأجد فيها أدلة كثيرة تكاد تتعارض وكنت أمني نفسي وأحدثها ببحثها بحثا مفصلا، ثم تطورت هذه الفكرة لتعم عفو المجني عليه

- في النفس وفيما دونها - عن الجاني وأثر هذا العفو في سقوط القصاص، فأحببت أن أبادر في بحث هذا الموضوع لأجيب في النهاية عن السؤال الآتي: هل عفو المجني عليه يسقط القصاص عن الجاني سواء كانت الجناية على النفس أو على ما دون النفس أم لا؟ فتوكلت على الله تعالى واستعنت به وعزمت على بحث المسائل المتعلقة بهذا الموضوع.

خطة البحث

انتظمت خطة البحث في هذا الموضوع بمقدمة، وتمهيد، ومبحثين:

المقدمة: وقد اشتملت على سبب اختيار الموضوع وخطة البحث فيه.

التمهيد: وقد تحدثت فيه عن:

١- تعريف العفو.

٢- أدلة مشروعية العفو عن القصاص.

المبحث الأول: أثر عفو المجني عليه في النفس في سقوط القصاص.

المبحث الثاني: أثر عفو المجني عليه فيما دون النفس في سقوط القصاص. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أن لا يسري الجرح بعد العفو.

المطلب الثاني: أن يسري الجرح بعد العفو. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: أن لا تكون الجناية ممَّا يجري فيها القصاص.

المسألة الثانية: أن تكون الجناية ممَّا يجري فيها القصاص. وفيها فرعان:

الفرع الأول: أن تسري الجناية إلى ما دون النفس.

الفرع الثاني: أن تسري الجناية إلى النفس.

التمهيد

تعريف العفو

العفو في اللغة: عفو الله جل وعز عن خلقه، والصفح وترك عقوبة المستحق،

عفا عنه ذنبه، وعفا له ذنبه وعن ذنبه، والمحو والإمحاء [١، ص١٦٩٣، باب الواو والياء، فصل العين، مادة عفا]، وأصله المحو والطمس. قال الليث: العفو عفو الله عز وجل عن خلقه، والله تعالى العفو الغفور. وكل من استحق عقوبة فتركتها فقد عفوت عنه. وقال ابن الأنباري في قوله تعالى: ﴿عَفَا اللَّهُ عَنكَ لِمَ أَذِنتَ لَهُمْ﴾ [التوبة: ٤٣]: محا الله عنك مأخوذ من قولهم: عَفَتْ الرياح الآثار، إذا دَرَسَتْها ومَحَتها، وقد عفت الآثار تعفو عفوا لفظ اللازم والمتعدي سواء [٢، جـ١٥، ص٧٢، حرف الواو والياء، فصل العين المهملة، مادة عفا].

وفي *المصباح المنير*: عفا المنزل يَعْفُو عَفوا وعُفوًّا وعفا بالفتح والمد درس، وعفته الريح يستعمل لازما ومتعديا، ومنه عفا الله عنك، أي محا ذنوبك، وعَفَوتُ عن الحق أسقطته كأنك محوته عن الذي هو عليه. وعافاه الله محا عنه الأسقام [٣، جـ٢، ص٥٧٢، العين مع الفاء وما يثلثهما، مادة عفا].

والعفو في الاصطلاح: التجاوز عن الذنب وترك العقاب عليه [٤، ص٣٦٠].

أدلة مشروعية العفو عن القصاص

دل على مشروعية العفو عن القصاص أدلة كثيرة من القرآن الكريم والسنة النبوية والإجماع والقياس، ومنها:

القرآن الكريم

فقال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأُنثَىٰ بِالْأُنثَىٰ فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ اعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ (١٧٨)**﴾ [البقرة: ١٧٨].

وقال تعالى: ﴿**وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنفَ بِالْأَنفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ (٤٥)**﴾ [المائدة: ٤٥].

ومن السنة

عن أنس رضي الله عنه أن أخت الرُّبَيِّع، أم حارثة، جرحت إنسانا فاختصموا إلى

النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « القِصَاصَ، القِصَاصَ. » فقالت أم الربيع: يا رسول الله! أيقتص من فلانة والله لا يقتص منها. فقال النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم: «سبحان الله يا أم الربيع! القِصَاصُ كتاب الله. » قالت: لا والله! لا يقتص منها أبدا. قال: فما زالت حتى قبلوا الدية. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن من عباد الله من لو أقسم على الله لأَبَرَّهُ» [٥، جـ٢، ص١٣٠٢].

وعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: ما رأيت النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم رفع إليه شيء فيه قصاص إلا أمر فيه بالعفو [٦، جـ ٣، ص٢١٣؛ ٧، جـ ٤، ص٦٣٧؛ ٨، جـ ٨، ص ص٣٧-٣٨ ؛ ٩، جـ٢، ص٨٩٨].

أمَّا الإجماع

فقد أجمع أهل العلم على أنه يجوز العفو عن القصاص وأنه أفضل [١٠، جـ٨، ص٢٩٣ ؛ ١١، جـ ٧، ص ص٢٤٦-٢٤٧ ؛ ١٢، جـ ٦، ص ص٩٨ ، ١١٨ ؛ ١٣، جـ ٢٦، ص١٥٤ ؛ ١٤، جـ٣، ص٧٥ ؛ ١٥، جـ٨، ص ص٣ ، ٥ ، ٢٢ ؛ ١٦، جـ ٧، ص١٢٣ ؛ ١٧، جـ٦، ص١٠ ؛ ١٨، جـ٤، ص ص٦٩-٧٠ ؛ ١٩، جـ٤، ص١٢٦؛ ٢٠، جـ٤، ص ص٤٨-٤٩ ؛ ٢١، جـ٧، ص ص٣٠٩-٣١٠ ؛ ٢٢، جـ٥، ص٥٤٢ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٨٠].

وأمَّا القياس

فإن القياس يقتضي العفو لأن القصاص حق للعافي فجاز له تركه كسائر الحقوق [٢٢، جـ٥، ص٥٤٣].

المبحث الأول: أثر عفو المجني عليه في النفس في سقوط القصاص

إذا اعتدى شخص على آخر بجناية على نفسه ثم عفا المجني عليه قبل موته عن الجاني، فهل يسقط القصاص عن الجاني أم لا؟ اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول

أنه يسقط القصاص بعفو المجني عليه. وهذا مذهب الحنفية [١٠، جـ٨، ص٣١٦ ؛ ١١، جـ٧، ص ص٢٤٨-٢٤٩ ؛ ١٢، جـ٦، ص١١٨ ؛ ١٣، جـ٢٦، ص ص١٥٣-١٥٤]، ومذهب المالكية [١٤، جـ٣، ص٧٥ ؛ ١٥، جـ٨، ص٢٨ ؛ ١٦، جـ٧، ص١٢٣]، والشافعية [١٧، جـ٦، ص١٠ ؛ ١٨، جـ٤، ص٧١ ؛ ١٩، جـ٤، ص١٢١ ؛ ٢٠، جـ٤، ص٥٠ ؛ ٢١، جـ٧، ص٣١١]، والحنابلة [٢٢، جـ٥، ص٥٤٦ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، وهو قول الأوزاعي [٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، وطاوس [٢٤، جـ١١، ص١٣٣ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، وقتادة [٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، والحسن [٢٤، جـ١١، ص١٣٣ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، والشعبي [٢٤، جـ١١، ص١٣٣].

القول الثاني

أنه لا يسقط القصاص بعفو المجنى عليه. وهذا مذهب الظاهرية [٢٤، جـ١١، ص١٤٠]، وإسحاق وأبي ثور [٢٤، جـ ١١، ص١٣٤].

الأدلـــة

أدلة القول الأول

الدليل الأول

قال الله تعالــى: ﴿ **وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالأَنفَ بِالأَنف** ﴾ الآية [المائدة: ٤٥].

وجه *الدلالـة*: أن قول الله سبحانه وتعالى: ﴿ **فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ** ﴾، دليل على أن للمجني عليه أن يتصدق بالقصاص فيعفو عن الجاني دونَ تفريق بين العفو عن النفس أو ما دونها. ولو لم يكن عفو المجني عليه معتبرا ومعتدا به لما كان هناك فائدة من قوله تعالى: ﴿ **فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ** ﴾.

نوقش: أمَّا قول الله تعالى: ﴿ **فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ** ﴾، فإنَّما قال تعالى ذلك

عقب قوله تعالى: ﴿وَالْعَيْنَ بالْعَيْنِ﴾، إلى قوله تعالى: ﴿فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ﴾، وهذا كله كلام مبتدأ بعد تمام قوله تعالى: ﴿وكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بالنَّفْس﴾، فإنَّما جاء نص الله تعالى على الصدقة بالجروح بالأعضاء. وهكذا نقول: إنَ للمجني عليه أن يتصدق بما أصيب به من ذلك فيبطل القود جملة في ذلك. وليس في هذه الآية حكم الصدقة بالدم في النفس لأن النفس بالنفس إنَّما هو في التوراة بنص الآية. وليس ذلك خطابا لنا وإنَّما خوطبنا بما بعده إذا قرىء كلّ ذلك بالرفع خاصة. فإذا قرى بالنصب فليس خطابا لنا. وكلا القراءتين حق من عند الله تعالى، فبطل تعلقهم بهذه الآية [٢٤، جـ ١١، ص ص ١٣٥ - ١٣٦].

أجيب عنه: أن الراجح في قوله تعالى: ﴿وكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بالنَّفْس وَالْعَيْنَ بالْعَيْنِ وَالأَنفَ بالأَنف وَالأُذُنَ بالأُذُن وَالسِّنَّ بالسِّنّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ﴾ [المائدة: ٤٥] القراءة بالنصب في الجميع على العطف كما قرأ بذلك أكثر القراء كنافع وعاصم والأعمش وحمزة. وبناءً على هذه القراءة، فإنه لا فرق بين النفس والأطـراف. وأمَّا كون هذا الحكم ورد في التوراة فيكون شرع لما قبلنا، فإننا نقول: إن شرع من قبلنا شرع لنا إذا لم يرد في شرعنا ما يخالفه(١).

ثم إنه مع الأخذ بقراءة الرفع في قوله تعالى: ﴿وَالْعَيْنَ بالْعَيْنِ﴾ فإننا نقول: لا يعني هذا أن حكم الأطراف مخالف لحكم النفس في القصاص بل نقول إن المعنى في قراءة الرفع في قوله تعالى: ﴿وَالْعَيْنَ بالْعَيْنِ﴾ وما بعدها أن هذه الأشياء تكون معطوفة على المضمر في النفس لأن الضمير في النفس في موضع رفع، لأن التقدير أن النفس هي مأخوذة بالنفس فالأسماء معطوفة على هي [٢٨، جـ ٦، ص ص ١٢٥-١٢٦].

الدليل الثاني

قال الله تعالى: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ﴾ [الشورى: ٤٠].

وجه *الدلالـة*: أن الله سبحانه وتعالى وعد العافي بأجر من عنده جزاء عفوه ولم

(١) للاستزادة من هذه المسألة انظر: [٢٥، جـ٢، ص ص ٩٩ ، ١٠٤ ، ١٠٥؛ ٢٦، جـ٢، ص١٦٥؛ ٢٧، جـ٢، ص ص ٦٣ ، ٦٨].

يفرق الله سبحانه وتعالى بين أن يكون العافي هو المجني عليه أو ولي دمه، ولو لم يكن عفو الجميع معتبرا لفصَّل الله سبحانه وتعالى في ذلك وبين من الذي يجازى على عفوه ومن الذي لا يجازى [٢٤، جـ ١١، ص١٣٦].

نوقش: أن هذه الآية إنَّما وردت فيمن جُني عليه فيما دون النفس وفيمن عفا ممن جعل الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم العفو إليه وهم أولياء الدم بعد موت المقتول [٢٤، جـ ١١، ص١٣٩].

ويجاب عنه: أن تخصيصكم للآية فيمن جني عليه فيما دون النفس يحتاج إلى دليل على التخصيص وليس فيما ذكرتم من الأدلة ما يدل على التخصيص فتبقى الآية على عمومها في العفو عن الجناية على النفس أو عن ما دونها، وسواء صدر من المجني عليه أو من أولياء الدم.

الدليل الثالث

عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «ما من رجل يصاب بشيء من جسده فيتصدق به إلا رفعه الله به درجة أو حط عنه به خطيئة» سمعته أذناي ووعاه قلبي [٢٩، جـ ٤، ص١٤ ؛ ٩، جـ ٢، ص٨٩٨].

وجه *الدلالة*: أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم بين في هذا الحديث أن من تصدق بما أصيب به في جسده بعفوه عن الجاني فإن الله سبحانه وتعالى يجزيه عن ذلك بأن يرفعه به درجة ويحط عنه به خطيئة، وهذا عام في الجناية على النفس وعلى ما دونها لعدم وجود المخصص، وهذا يدل على صحة إسقاط المجني عليه القصاص عن الجاني.

يناقش: إن هذا خاص بما دون النفس لأن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم قال: «بشيء من جسده» وهنا الإصابة في الجسد كله عند حدوث الوفاة فيكون هذا خاصا بما دون النفس دون الجناية على النفس.

ويجاب عنه: أن التخصيص يحتاج لدليل ولا دليل هنا على التخصيص، أمَّا قوله صلى الله عليه وسلم: «بشيء من جسده،» فإنه ليس فيه دليل على أن المراد بجزء من بدنه بل هذا يعم الجناية على النفس وعلى ما دون النفس.

الدليل الرابع

عن قتادة أن عروة بن مسعود الثقفي دعا قومه إلى الله ورسوله فرماه رجل منهم بسهم فمات فعفا عنه فدفع ذلك إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فأجاز عفـوه، وقال: «هو كصاحب ياسين.» [٢٤، جـ ١١، ص١٣٥].

وجه *الدلالـة*: أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم أجاز عفو عروة عمن رماه ممَّا يدل على اعتبار عفو المجني عليه عن الجاني وأنه يسقط القصاص بذلك.

نوقش: أن هذا الحديث لا يصح الاحتجاج به لأنه ليس في محل النزاع وذلك أن الذين قتلوا عروة قوم محاربون ولا خلاف بين أحد من الأمة في أنه لا قود ولا دية على قاتله إذا أسلم فلا فائدة من هذا العفو لأنه لا معنى له [٢٤، جـ١١، ص١٣٦].

الدليل الخامس

عن عدي بن ثابت قال: قال رجل من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم: سمعت النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم يقول: من تصدق بدم فما دونه كان كفارة له من يوم ولد إلى يوم تصدق به [٢٤، جـ١١، ص١٣٥].

وجه *الدلالـة*: أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم رتب هذا الثواب المذكور في الحديث على عفو المجني عليه ممَّا يدل على أن عفو المجني عليه معتبر ومسقط للقصاص.

نوقش: أن هذا الحديث لا تقوم به حجة لأن فيه عللا تمنع الاحتجاج به:

- إحداها: أن في إسناده عمران بن ضبيـان [٣٠، جـ٣، ص٢٣٨]. كما قال البخاري عنه: فيه نظر، وقال ابن حبان: فحش خطؤه حتى بطل الاحتجاج به [٣١، جـ٨، ص ص١٣٣-١٣٤].
- الثانية: أنه منقطع لأن عدي بن ثابت لم يذكر سماعه الحديث من الصاحب.
- الثالثة: أنه لم يذكر اسم الصاحب ليعرف أثبتت صحبته للنبي صلى الله عليه وسلم أم لا [٢٤، جـ ١١، ص١٣٧].

أجيب عنه: أن تضعيف هذا الحديث لكونه من رواية عمر بن ضبيان محل نظر. فإنه كما أن بعض أهل الحديث تكلموا فيه فإن هناك منهم مـن وثّقه، قال أبو حاتم عنه: إنه يكتب حديثه. وقد روى عنه سفيان الثوري وسفيان بن عيينة، وذكـره ابـن

حبان في الثقات. وقال يعقوب بن سفيان: ثقة من كبراء أهل الكوفة، يميل إلى التشيع [٣١، جـ٨، ص١٣٣].

كما لا ينبغي الاعتراض على الحديث لكونه من رواية عدي بن ثابت الشيعي لأنه ثقة كما ذكر ذلك الإمام أحمد، وأحمد العجلي، والنسائي، وقال عنه الذهبي رحمه الله: عالم الشيعة وصادقهم وقاصهم وإمام مسجدهم ولو كانت الشيعة مثله لقل شرهم [٣٠، جـ٣، ص٦١].

الدليل السادس

عن أشعث بن سوار عن أبي بكر بن حفص قال: كان بين قوم من بني عدي وبين حي من الأحياء قتال ورمي بالحجارة وضرب بالنعال، فأصيب غلام من آل عمر، فأتى على نفسه فلما كان قبل خروج نفسه قال: إني قد عفوت رجاء الثواب والإصلاح بين قومي فأجازه ابن عمر [٢٤، جـ ١١، ص١٣٣].

وجه *الدلالة*: أن ابن عمر رضي الله عنهما أجاز عفو المجني عليه قبل الموت واعتبره صحيحا ومسقطا لما يجب بهذه الجناية، ولو لم يكن عفو المجني عليه قبل موته صحيحا ومعتبرا لما أجازه ابن عمر ولما أقره الصحابة على ذلك.

نوقش: أنه لا حجة لكم بهذا الأثر لأمور:

أحدها: أنه عن أشعث بن سوار وهو ضعيف [٢٤، جـ١١، ص١٣٨؛ ٣١، جـ١، ص٣٥٣؛ ٣٢، جـ١، ص١٢٥].

ثانيها: أنه منقطع أيضا لأنه عن أبي بكر بن حفص ولم يدرك ابن عمر.

ثالثها: أن القاتل لم يكن معروفا يقينا كما جاء في قصة تلك الواقعة. حيث ورد فيها أنه كان بين أولاد الجهم بن حذيفة العدوي شر ومقاتلة فتعصبت بيوتات بني عدي بينهم، فأتى الغلام المذكور ليلا والضرب قد وقع بينهم في الظلام، وهذا الغلام هو زيد ابن عمر بن الخطاب وأمه أم كلثوم بنت علي بن أبي طالب رضي الله عنهم. فأصابه حجر لا يدري من رماه، وقد قيل: ظنا إن خالد بن أسلم أخا زيد بن أسلم مولى عمر ابن الخطاب هو الذي ضربه وهو لا يعرف من هو في الظلمة. وكان ابن عمر أخوه يقول

له عند الموت: اتق الله يا زيد فإنك لا تعرف من أصابك فإنك كنت في ظلمة واختلاط [٢٤، جـ١١، ص ص ١٣٧-١٣٨].

الدليل السابع

أن المجني عليه أولى بنفسه من وارثه فيكون عفوه عن القاتل أولى بالاعتبار من عفو وارثه [٢٤، جـ١١، ص١٣٥ ؛ ١٦، جـ٧، ص١٢٣].

نوقش: أن الجناية التي تقولون بأن المجني عليه أولى بها إنَّما هي ما كان حاكما فيها بعد حلولها له وهذا حق. وإنَّما ذلك فيمن عاش بعدها، فاختار ماله أن يختار، وأمَّا بعد موته فهو غير موجود عندنا بعد الموت، ولا خيار له في جناية لم تحدث بعد [٢٤، جـ ١١، ص١٣٨].

أجيب عنه: أننا نقول إنه بعد وقوع الجناية التي تؤدي إلى الموت غالبا على المجني عليه له حق العفو وإسقاط القصاص لأنه حق له في جناية حالة وليست غير حالة وأمَّا تأخر موته بعض الوقت فإنه لا يعني عدم حلول الجناية. والله أعلم [١٣، جـ ٢٦، ص١٥٤؛ ١١، جـ ٧، ص١٤٨].

الدليل الثامن

أنه إذا وجد سبب وجود القتل كان العفو تعجيل الحكم بعد وجود سببه وأنه جائز كالتكفير بعد الجرح قبل الموت في قتل الخطأ [١١، جـ٧، ص٢٤٨].

الدليل التاسع

أن القتل إن لم يوجد للحال فقد وجد سبب وجوده وهو الجرح المفضي إلى فوات الحياة والسبب المفضي إلى الشيء يقام مقام ذلك الشيء في أصول الشرع كالنوم مع الحدث والنكاح مع الوطء وغير ذلك [١١، جـ٧، ص٢٤٨].

أدلة القول الثاني

الدليل الأول

قال الله تعالى: **﴿ وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلا يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا (٣٣) ﴾** [الإسراء: ٣٣].

وجه *الدلالة*: أن الله سبحانه وتعالى جعل لولي المقتول سلطانا في القتل العمد،

فلا يجوز أن يجعل لغيره ويبطل حكم الله تعالى في ذلك [٢٤، جـ١١، ص ص ١٣٨-١٣٩].

نوقش: أن هذه الآية واردة في غير محل النزاع ؛ لأنها لم تتعرض لاعتبار عفو المجني عليه أو عدم اعتباره، وإنَّما بينت حكم من تحققت وفاته دون من لم تتحقق؛ لأن الجناية لا تعتبر قتلا إلا إذا اقترنت بالموت، والفقهاء متفقون على أن الولاية بعد الموت للورثة، وبناء على هذا فإنه ليس في هذه الآية دليل على عدم اعتبار عفو المجني عليه [٣٣، ص١٧٣].

الدليل الثاني

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: لما فتح الله على رسوله صلى الله عليه وسلم مكة قام في الناس فحمد الله وأثنى عليه ثم قال: «إن الله حبس عن مكة الفيل وسلط عليها رسوله والمؤمنين، فإنها لا تحل لأحد كان قبلي، وإنها أحلت لي ساعة من نهار، وإنها لا تحل لأحد من بعدي، فلا ينفّر صيدها، ولا يختلى شوكها، ولا تحل ساقطتها إلا لمنشد. ومن قتل له قتيل فهو بخير النظرين، إمَّا أن يُفْدَى وإمَّا أن يُقِيدَ. فقال العباس: إلا الإذخر، فإنا نجعله لقبورنا وبيوتنا، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إلا الإذخر، فقام أبو شاة - رجل من أهل اليمن - فقال: اكتبوا لي يا رسول الله. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اكتبوا لأبي شاة» [٣٤، جـ٣، ص٩٤ ؛ ٥، جـ١، ص٩٨٨].

وجه الدلالة: أن الله سبحانه وتعالى وعلى لسان رسوله صلى الله عليه وسلم جعل الخيار لأهل المقتول، وهذا عام في كلّ مقتول سواء أُعفِي عن الجاني قبل موته أم لم يعفَ. واعتبار عفو المجني عليه عن الجاني يتنافى مع ما دل عليه هذا الحديث [٢٤، جـ١١، ص١٧١].

نوقش: أن هذا الحديث وارد في غير محل النزاع لأنه لم يتعرض لاعتبار عفو المجني عليه أو عدم اعتبار، وإنَّما بين هذا الحديث حكم من تحققت وفاته دون من لم تتحقق وفاته؛ لأن الجناية لا تسمى قتلا إلا إذا اقترنت بالموت. والفقهاء متفقون على أن الولاية بعد الموت للورثة. ومن هنا يتضح أنه ليس في الحديث دليل على عدم اعتبار عفو المجني عليه.

الدليل الثالث

أنه لا خلاف بين أحد من الأمة في أن المجني عليه ما دام حيا لا يملك استيفاء القصاص من الجاني وإذا لم يكن مالكا لاستيفاء القصاص فإنه لا يملك العفو عنه لعدم ثبوت استحقاقه له [٢٤، جـ١١، ص١٣٩].

نوقش: أن قولكم هذا لا يسلم لكم ؛ لأن عدم ملك المجني عليه لاستيفاء القصاص في النفس مرده إلى عدم وجوب القصاص على الجاني ؛ لأن القصاص إنَّما يجب بموت المجني عليه، وانتفاء الموت يستلزم انتفاء القصاص المرتب على حصوله ولو قلنا بجواز استيفاء القصاص من الجاني قبل موت المجني عليه ثم عاش المجني عليه لترتب على ذلك قتل من لم يكن مستحقا للقتل وهذا من الظلم. أمَّا العفو فليس كذلك لأنه لا يترتب عليه محظور [١٣، جـ٢٦، ص١٥٤].

الدليل الرابع

أن الواجب على الجاني لا يتعين إلا بموت المجني عليه، فلا يمكن أن يقبل عفوه عن حق لم يتعين بعد [٢٤، جـ ١١، ص١٤٠].

نوقش أن قولكم هذا لا يسلم لكم لأن حق المجني عليه مستقر على الجاني بمجرد فعل الجناية. أمَّا كون الواجب للمجني عليه على الجاني مجهول جنسه، أو قدره فإنه لا يعتبر هذا مانعا من صحة العفو عنه لأنه يصح الإبراء من المجهول. [٣٣، ص١٧٤].

الترجيح

بعد النظر في القولين السابقين والاطلاع على أدلتهما، والمناقشات الواردة على هذه الأدلة والإجابة عن المناقشات التي لا تستقيم تبين لي - والله أعلم - أن القول الراجح في هذه المسألة هو القول الأول وهو أنه يسقط القصاص عن الجاني إذا عفى عنه المجني عليه، وذلك لقوة أدلته وصراحتها في المسألة ولأن المناقشة التي تعرضت لها هذه الأدلة لم تسلم من الإجابة عنها؛ ولأن أدلة القول الثاني لم تسلم من المناقشة إمَّا بعدم ورودها في محل النزاع أو لعدم صحة الاستدلال بها. والله سبحانه وتعالى أعلم.

المبحث الثاني: أثر عفو المجني عليه فيما دون النفس في سقوط القصاص

المطلب الأول: أن لا يسري الجرح بعد العفو

اتفق الفقهاء رحمهم الله على أن المجني عليه فيما دون النفس إذا عفا عن الجاني ولم يسر الجرح بعد عفوه بل برىء فإنه يسقط القصاص عن الجاني وأنه لا يحتاج في ذلك إلى رضا الجاني ولا إلى موافقته على ذلك [١٣، جـ٢٦، ص١٥٤؛ ١١، جـ٧، ص٢٤٩؛ ١٧، جـ٦، ص١٥؛ ٣٥، جـ٢، ص١٩٠؛ ٣٦، جـ١٨، ص٤٨٣؛ ٣٧، جـ٧، ص٥٠٩؛ ٣٨، جـ٨، ص ص٣٠٠، ٣٠١؛ ٢٤، جـ١١، ص١٤٠].

المطلب الثاني: أن يسري الجرح بعد العفو

المسألة الأولى: أن لا تكون الجناية ممًّا يجري فيها القصاص

اختلف الفقهاء فيما إذا عفا المجني عليه عن الجاني في الجناية التي لا يجـري فيها القصاص ثم سرى الجرح إلى ما فيه قصاص، فهل يثبت القصاص في هذه الحالة أم لا يثبت، على قولين:

القول الأول

أنه يثبت القصاص. وهذا مذهب المالكية [٣٩، جـ ٢، ص٣٠٢]، والشافعية [٤٠، جـ ٩، ص٤٦؛ ٣٥، جـ ٢، ص١٩٠؛ ٣٦، جـ ١٨، ص١٨٠؛ ٢٠، جـ ٤، ص٥١]، والحنابلـة [٢٣، جـ١١، ص٥٨٧؛ ٢٢، جــ٥، ص٥٤٥؛ ٣٨، جـ٨، ص٣٠١]، والظاهرية [٢٤، جـ١١، ص١٤٠-١٤١].

القول الثاني

أنه لا يثبت القصاص. وهذا مذهب الحنفـيـة [١١، جـ ٧، ص٢٤٩؛ ١٢، جـ٦، ص١١٨؛ ٤١، جـ١٢، ص١٧١؛ ٤٢، جـ٥، ص٣٦١]، واحتمال للشافعية ذكره النووي [٤٠، جـ ٩، ص٢٤٦].

الأدلــة

١- دليل القول الأول

الدليل الأول: أن الجرح لم يكن فيه قصاص فلم يصح العفو عنه، وإنَّما وجب

القصاص بعد العفو، فلا يعتد بالعفو السابق للجرح [٤٠، جـ ٩، ص٢٤٦ ؛ ٣٥، جـ ٢، ص١٩٠ ؛ ٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧].

الدليل الثاني: «أنه عفا عن القود فيما لا قود فيه فلم يؤثره عفوه» [٣٨، جـ٨، ص٣٠١].

٢- *دليل القول الثاني*

أنه لا يمكن أن يقتص من الجاني دون ما تم العفو عنه ولذلك قلنا بسقوط القصاص بالكلية.

يناقش: أن ما تم العفو عنه لا قصاص فيه، فلا يعتد بهذا العفو لأنه لم يصادف محله ويتبقى حق القصاص ثابتا.

الترجيح:

بعد النظر في القولين السابقين والاطلاع على أدلتهما ومناقشة دليل القول الثاني تبين لي أن القول الراجح هو القول الأول، وهو ثبوت القصاص في الجناية التي يعفو فيها المجني عليه عن الجاني وتكون ممَّا لا يجري فيها القصاص فتسري إلى ما فيه قصاص، وذلك لقوة دليله وسلامته من المناقشة. والله أعلم.

المسألة الثانية: أن تكون الجناية ممَّا يجري فيها القصاص

الفرع الأول: أن تسري الجناية إلى ما دون النفس

اتفق الفقهاء من الحنفية [١١، جـ٧، ص٢٤٩ ؛ ٤١، جـ١٢، ص١٧١ ؛ ٤٢، جـ٥، ص٣٦١]، والمالكية [٣٩، جـ٢، ص٣٠٢]، والشافعية [٣٥، جـ٢، ص١٩٠ ؛ ٤٠، جـ٩، ص٢٤٥]، والحنابلة [٢٣، جـ١١، ص٥٨٩ ؛ ٢٢، جـ٥، ص٥٤٥ ؛ ٣٨، جـ٨، ص٣٠١ ؛ ٤٣، جـ٨، ص٣٠١] على أن المجني عليه إذا عفا عن الجاني في الجناية التي يجري فيها القصاص فسرت الجناية إلى ما دون النفس فإنه يعتد بهذا العفو ويسقط القصاص عن الجاني بموجب هذا العفو. وقد استدلوا على ذلك بما يأتي:

١- *الدليل الأول*

أنه يتعذر استيفاء القصاص من الجاني دون ما عفا المجني عليه عنه [٢٣، جـ١١، ص٥٨٧].

٢- *الدليل الثاني*

أن القصاص سقط في العضو المعفو عنه فأصبح العضو الذي سرت إليه الجناية ناقصا فلا يؤخذ به عضو الجاني الكامل [٢٣، جـ١١، ص ٥٨٩].

الفرع الثاني: أن تسري الجناية إلى النفس

اختلف الفقهاء في وجوب القصاص في الجناية التي توجب القود إذا عفا عنه المجني عليه ثم سرت هذه الجناية إلى النفس على قولين:

١- *القول الأول*

أنه يسقط القصاص. وهذا مذهب الحنفية [١١، جـ٧، ص٢٤٩ ؛ ١٢، جـ٦، ص١١٨؛ ١٣، جـ٢٦، ص١٥٤ ؛ ١٠، جـ٨، ص٣١٦ ؛ ٤١، جـ١٢، ص١٧١]، والشافعية [٤٠، جـ٩، ص٢٤٥ ؛ ٣٥، جـ٢، ص١٩٠؛ ٣٧، جـ٧، ص ص ٥٠٩-٥١٠]، والحنابلة [٢٣، جـ١١، ص٥٨٦ ؛ ٢٢، جـ٥، ص٥٤٥, ٣٨، جـ٨، ص٣٠١ ؛ ٤٣، جـ٨، ص٣٠١ ؛ ٤٤، جـ٤، ص٥٣].

٢- *القول الثاني*

أنه يجب القصاص. وهذا مذهب المالكية [٣٩، جـ٢، ص٣٠٢ ؛ ١٥، جـ٦، ص١٠؛ ١٥، جـ ٨، ص٢٩ ؛ ٤٥، جـ ٢، ص٢٦٤ ؛ ٤٦، جـ ٦، ص٢٥٥]، والظاهرية [٢٤، جـ١١، ص ص١٤٠-١٤١].

الأدلــة

أ - *أدلة القول الأول*

الدليل الأول: أن استيفاء القصاص في النفس دون ما عفا عنه المجني عليه متعذر فيسقط القصاص في النفس كما لو عفا بعض الأولياء [٣٥، جـ ٢، ص١٩٠ ؛ ٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧].

الدليل الثاني: أن الجناية إذا لم يكن فيها قصاص مع إمكانه لم يجب في سرايتها كما لو قطع يد مرتد ثم أسلم ثم مات منها [٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧].

ب - *دليل القول الثاني*

أن الجناية بعد سرايتها إلى النفس صارت جناية على النفس والمجني عليه لـم

يعف عنها فيجب بها القصاص [٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧ ؛ ١٥، جـ٦، ص١٠].

يناقش: أن هناك جزءا من النفس معفو عنه قبل سراية الجناية، ولا يمكن أن يستوفى القصاص في النفس مع إبقاء ذلك الجزء من نفس الجاني دون التعدي عليه، وعند استيفاء القصاص يكون هناك تجاوز للقصاص واعتداء فيه وهذا لا يصح. وبناءً على ذلك يكون القصاص متعذرا وغير ممكن.

الدليل الثاني: أن عفو المجني عليه عفو عن غير حقه فلا يصح لأن العفو إسقاط الحق فإذا صادف ما ليس بحقه كان باطلا، وبيانه أنه عفا عن الجناية على ما دون النفس وحقه في النفس لأنه تبين بالسراية أن أصل الفعل كان قتلا وموجب القتل القصاص في النفس. دون ما دونها والدليل على ذلك أن المعتبر في الجنايات مآلها لا حالها [١٣، جـ ٢٦، ص١٥٥].

يناقش: أن عفو المجني عليه ليس عفوا عن غير حقه، فلا يصح بل هو عفو عن حقه فيصح ؛ لأنه أسقط حقه في القصاص عن الجناية فيسقط سواء اقتصرت الجناية أو سرت إلى النفس ثم إننا لو قلنا إنه ليس من حق الجاني أن يعفو عن القصاص في النفس فإننا نقول إنه من حقه أن يعفو عما دون النفس، وهو في هذه الحالة عفا عما دون النفس، ثم سرى الجرح إلى النفس، ولا يمكن أن يقتص من النفس دون ما عفا عنه المجني عليه ؛ لأنه لو اقتص منه في هذه الحالة لكان في هذا القصاص اعتداء على عضو معفو عنه. وهذا اعتداء بالقصاص وتجاوز به عن محله والله سبحانه وتعالى قد نهى عن الاعتداء في قوله تعالى: ﴿ **وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ ﴿١٩٠﴾** ﴾ [البقرة: ١٩٠].

وبالتالي يتضح أن المجني عليه إذا عفا عن جزء منه معتدى عليه ويجب فيه القصاص ثم سرى هذا الجرح للنفس، فإنه لا يقتص من الجاني في مثل هذه الحالة، والله أعلم.

الترجيح: بعد النظر في القولين السابقين والاطلاع على أدلتهما ومناقشة ما يحتمل المناقشة منها تبين لي أن القول الراجح في هذه المسألة هو القول الأول وهو أنه لا يجب القصاص في مثل هذه الحالة. وذلك لقوة ما استدل به أصحاب هذا

القول، ولأن عفو المجني عليه عن الجرح الموجب للقصاص قبل سرايته يورث شبهة في ترك القصاص، ولأن القصاص أيضا في مثل هذه الحالة متعذر حيث لا يمكن فيه المساواة دون تجاوز أو اعتداء على الجزء المعفو عنه من بدنه، وبالتالي يستحيل القصاص فلا يكون واجبا في نفس الجاني. والله أعلم.

الخاتمة

الحمد لله أولا وآخرا وظاهرا وباطنا، معز من يشاء ومذل من يشاء، المحيي المميت، ذو الجلال والإكرام، والصلاة والسلام على خير الأنام محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد.

فلقد توصلت في هذا البحث إلى عدة نتائج ومجموعة فوائد أجملها في النقاط الآتية:

١ - أن المجني عليه إذا اعتدى عليه في النفس ثم عفا عن الجاني قبل مفارقته الحياة فإن عفوه هذا يسقط القصاص عن الجاني.

٢ - أن المجني عليه فيما دون النفس إذا عفا عن الجاني ولم يسر الجرح بعد عفوه بل برىء فإنه يسقط القصاص عن الجاني.

٣ - إذا عفا المجني عليه عن الجاني في الجناية التي لا يجري فيها القصاص ثم سرى الجرح بعد العفو إلى ما فيه قصاص فإنه يثبت القصاص على الجاني.

٤ - إن المجني عليه إذا عفا عن الجاني في الجناية التي يجري فيها القصاص فسرت هذه الجناية إلى ما دون النفس فإنه يعتد بهذا العفو ويسقط القصاص عن الجاني بموجب هذا العفو.

٥ - إن المجني عليه إذا عفا عن القصاص في الجناية التي توجب القود فيما دون النفس ثم سرت هذه الجناية إلى النفس فإنه يسقط القصاص عن الجاني بناء على هذا العفو.

هذه هي أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث المتواضع، فإن يكن فيما سطرته حقٌ فمن الله وحده، وإن يكن خطئا فمن نفسي والشيطان والله ورسوله بريئان ممَّا أكتب وأنطق ممَّا يخالف الحق والصواب. والله أعلم.

المراجـــع

[١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقـوب (ت٨١٧هـ). *القاموس المحيـط*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٢] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٣] الفيومي، أحمد بن محمد بن عـلـي (ت٧٧٠هـ). *المصباح المنيـر*. بيروت: دار القلـم، د.ت.

[٤] البعلي، شمس الدين محمد بن أبي الفتح (ت٧٠٩هـ). *المطلع على أبواب المقنع*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٥] القشيري، مسلم بن الحجاج (ت٢٦١هـ). صحيح مسلم. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٦] ابن حنبل، أحمد (ت٢٤١هـ). *المسند*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٧] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث (ت٢٧٥هـ). سنن *أبي داود*. ط١. حمص: دار الحديث، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

[٨] النسائي، أحمد بن شعيب (ت٣٠٣هـ). سنن *النسائي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٩] القزويني، محمد بن يزيد بن ماجـه (ت٢٧٥هـ). سنن *ابن ماجه*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[١٠] ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد (ت٩٧٠هـ). *البحر الرائـق*. كراتشي: مكتبة رشيدية، د.ت.

[١١] الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود (ت٥٨٧هـ). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١٢] الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي. *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٣] السرخسي، أبو بكر محمد بن أبي سهـل (ت٤٨٣هـ)، *المبسوط*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١٤] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت٩١١هـ). *تنوير الحوالك شرح على موطأ مالك*. بيروت: دار الندوة، د.ت.

[١٥] الخرشي، محمد بن عبد الله (ت١١٠١هـ). شرح مختصر *خليل*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٦] الباجي، سليمان بن خلف بن سعد (ت٤٩٤هـ). *المنتقى شرح موطأ مالك*. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٧] الشافعي، محمد بن إدريس (ت٢٠٤هـ). *الأم*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[١٨] الكوهجي، عبد الله بن حسن الحسن. *زاد المحتاج بشرح المنهاج*. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[١٩] القليوبي، أحمد بن محمد (ت١٠٦٩هـ). *حاشيته على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين، مع حاشية عميرة على الشرح نفسه*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٢٠] الخطيب، محمد الشربيني (ت٩٧٧هـ). مغني *المحتاج*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٨م.

[٢١] الرملي، محمد بن أحمد (ت١٠٠٤هـ). *نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[٢٢] البهوتي، منصور بن يونس (ت١٠٥١هـ). *كشاف القناع عن متن الإقناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.

[٢٣] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٢٤] ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد (ت٤٥٦هـ). *المحلى بالآثار*. تحقيق عبد الغفار البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٥] السرخسي، محمد بن أبي سهل (ت٤٨٣هـ). *أصول السرخسي*. حيدر آباد: لجنة إحياء المعارف العثمانية، د.ت.

[٢٦] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *روضة الناظر وجنة المناظر*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٩هـ.

[٢٧] الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار (ت١٣٩٣هـ). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. الرياض: المطابع الأهلية، ١٤٠٣هـ.

[٢٨] القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (٦٧١هـ). *الجامع لأحكام القرآن*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٩] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (ت٢٧٩هـ). *سنن الترمذي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٠] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت٧٤٨هـ). *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

[٣١] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (ت٨٥٢هـ). *تهذيب التهذيب*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، ١٣٢٥هـ.

[٣٢] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد. *كتاب الضعفاء والمتروكين*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣٣] الركبان، عبدالله بن علي. *القصاص في النفس*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٤] البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (ت٢٥٦هـ). *صحيح البخاري*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٥] الفيروز آبادي، إبراهيم بن علي بن يوسف (ت٤٧٦هـ). *المهذب*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ/ ١٩٥٩م.

[٣٦] المطيعي، محمد نجيب. *تكملة المجموع شرح المهذب*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٧] القفال، محمد بن أحمد الشاشي (ت٥٠٧هـ). *حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء*. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، ١٩٨٨م.

[٣٨] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبد الله (ت٨٨٤هـ). *المبدع في شرح المقنع*. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠م.

[٣٩] ابن رشد، محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد (ت٥٩٥هـ). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٠] النووي، يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ). *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. ط٣. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

[٤١] العيني، محمود بن أحمد بن موسى (ت٨٥٥هـ). *البناية في شرح الهداية*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.

[٤٢] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (ت١٣٠٦هـ). *حاشية ابن عابدين*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٤٣] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المقنع*. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠م.

[٤٤] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *الكافي في فقه الإمام المبجل أحمد ابن حنبل*. ط٥. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
[٤٥] الآبي، صالح عبد السميع الأزهري. *جواهر الإكليل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.
[٤٦] المواق، محمد بن يوسف بن أبي القاسم العبدري (ت٨٩٧هـ). *التاج والإكليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

The Effect of the Victim's Remission on the Cancellation of the Penalty (*qisas*)

Abdulkareem U. Alkhadhar

Assistant Professor, Department of Islamic Culture, College of Business and Economics, King Saud University, Qassim Branch, Saudi Arabia

Abstract. This research discusses one of the controversial issues among the *fiqh* scholars. It presents the effect of the victim's remission on the cancellation of the penalty. Initially, the issue was considered to have only one opinion. Afterwards, scholars of *fiqh* divided the issue to different opinions based on the nature of the offense. The offense may become as grave as taking the life of someone else, or it may not exceed a minor wound that may recover after the remission. The other possibility is that the wounds remain after the victim remits. In this case, we look at the nature of the offense whether it may require retaliation (*qisas*) or not. If it requires *qisas*, the penalty may reach taking the life of the aggressor or may become less than that. In each situation, the scholars provide different opinions and constructive discussions of when the penalty is to be prescribed or canceled. This research classifies the above different situations and discusses each issue individually. The researcher starts by presenting the different opinions among *fiqh* scholars and then selects the most acceptable opinion among them. At the end of the research, the researcher presents the most significant results of the research.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٧-٨٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم

محمد بن عبدالرحمن الديحان

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٥/٨/١٤١٩هـ، وقبل للنشر في ٢١/١/١٤١٩هـ)

ملخص البحث. كان هدف هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر أفراد عينتها من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين بمدينة الرياض حول دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم. أداة هذه الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها وتأكد من صدقها وثباتها. وشملت عينة الدراسة ٣١٢ من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :

١- كشفت الدراسة أن هناك نقصا في بعض الأساليب التي يستخدمها المعلمون لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم، برز في ضعف القدرة في إعداد اختبارات تتحدى قدرات تلاميذهم، وعدم المعرفة في توضيح طريقة إعداد التقارير، وعدم التمكن في إعطاء نشاطات وأعمال إضافية للتلاميذ الموهوبين.

٢- اتفقت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم رغم اختلاف تخصصات، وسنوات الخبرة، ومؤهلات عينة الدراسة العلمية، واختلفت باختلاف الوظيفة لصالح المديرين والمعلمين على حساب المشرفين التربويين.

وانتهى البحث بالتوصية في تضمين برامج إعداد المعلمين مايمكن أن يسد النواقص التي أشارت إليها الدراسة، وباقتراحات لدراسات أخرى.

المقدمـــة

يقول عبيد [١ ، ص١٦١] إن جودة التعليم تتوقف على جودته في المرحلة الابتدائية، وأن الآثار الناجمة عن قصوره في المرحلة الابتدائية، لا يمكن معالجتـهـا فـي أي مرحلة تالية، ويرى عثمان [٢] أن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تزايد مستمر، وأرجع أهم أسبابها إلى زيادة أعداد التلاميذ في الصف الواحـد، وزيـادة الأعـبـاء الدراسية للمعلمين، لأن هذين العاملين وعوامل أخرى تسهم في زيادة الصعوبة لدى المعلم لاكتشاف من يحتاج إلى مساعدة من التلاميذ، وإذا ما أضيف إلى ذلك أن من يتحصل على خبرات تعليمية ناجحة لا يمثل إلا ثلث عدد التلاميذ في الصف الواحد [٣]، وأن اكتشاف هذه الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ يتأخر في بعض الأحيان لينتهي التلميذ من المرحلة الابتدائية دون اكتشاف ما تواجهه من صعاب ومشكلات، فـإن المشكلة تتضح بشكل أكبر.

وغني عن القول إن اكتشاف هذه الصعوبة ومعالجتها في الصف الأول الابتدائي يرفع من مستوى تحسنها ليصل إلى ٨٤٪ لكن احتمالية تحسن هذه الصعوبة تتناقص سنة بعد أخرى لتهبط إلى مستوى ٠,٠٨ فقط عندما تؤجل معالجة التلميـذ إلـى الصف السادس [٢، ص١٩].

والصعوبة في التعلم قد يكون سببها نقص الدافعية في التعلم لدى التلميذ، فقد يكون المعلم لايعير هذا الجانب قدرا مناسبا من الأهمية، حيث وجد فينمان عـنـد تتبعه لثلاث وعشرين دراسة تطرقت لمشكلات المعلمين المبتدئين، أن من أهم هذه المشكلات: عدم قدرة المعلمين على تنمية دافعية تلاميذهم نحو التعلم. وتوصـل سليمان وزميله [٤ ، ص٢٧] إلى أن من أهم مشكلات معلم الفصل المبتـدئ عـدم قدرته على توظيف بعض طرق التدريس وأنشطته، وعدم قدرته على استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.

ووجه شعبان [٥ ، ص٣٩] اللوم إلى المعلمين لوجود الصعوبات التي تواجـه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعليم الدراسات الاجتماعية، وقال إن من أهم أسباب ذلك قلة حماسهم للتدريس، وأن بعضهم غير متخـصـص

بالدراسات الاجتماعية، وعدم استخدامهم للوسائل التعليمية، واقتصارهم في تحضير دروسهم على الكتاب المدرسي، لذا فإن التلميذ يشعر بالإرهاق والملل وضعف التفاعل.

ويشبه أحد المربين موضوع الدافعية لدى التلاميذ في الأدب التربوي بالطقس، إذ أن الكل يتحدث عن الطقس، ولكن أحدا لا يعمل على تغييره، فالتلاميذ يلقون باللوم على المعلمين من أنهم لا يحثونهم بما فيه الكفاية للتعلم، والمعلمون يلقون باللوم على التلاميذ ويقولون عنهم بأنهم كسولون، خاملون لا يرغبون في التعلم [٦، ص٢٢٨].

وإذا كان صحيحا أن استثارة دافعية التلاميذ للتعلم يشترك فيها مجموعة من العوامل أو العناصر كمستوى البيئة التعليمية (المدرسة) وما يتوافر فيها من تسهيلات تسهم في زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، وكمحتوى المنهج الدراسي المقدم ودرجة علاقته بما يحتاجه التلاميذ فعلا. فإن لطريقة التدريس أهميتها التي لاتنكر في بث الحياة في هذه العناصر وغيرها لزيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم.

ولأن المعلم [٧، ص٢٤٩] أكثر متغيرات العملية التعليمية أهمية، لأنه يملك القدرة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك تلاميذه أكثر من أي متغير آخر يتعلق بالمدرسة. ولأن المعلم هو المعول عليه في الحد من الأزمة التربوية المعاصرة في كثير من مجالاتها [٨، ص ص ٢١-٢٢]، ولأن المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، فإن تقصي دوره في استثارة دافعية تلاميذه نحو التعلم يعتبر أمرا ضروريا وهذا ما ستحاول هذه الدراسة القيام به.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث، أن كثيرا من التلاميذ الذين يحتك بهم لايحبون المدرسة، كما أنهم في الغالب لايحبون معلميهم، ولاحظ أيضا أن هؤلاء التلاميذ مستعدون أن يصرفوا كثيرا من أوقاتهم وجهدهم خارج نطاق المدرسة وأنشطتها. وأنهم يصرفون من الوقت ومن الجهد خلال القيام بأنشطتهم خارج نطاق المدرسة الشيء الكثير، مع

رغبة في عمل ما يقومون به خارج المدرسة وأنشطتها.

إن الحماس والدافعية للمدرسة وبالتالي للتعلم يعتبر وفق هذا التصور متواضعا، أو أن جزءا من مجهود وطاقة وفاعلية التلاميذ لم توظف بالطريقة التي يمكن بها تحقيق أفضل للأهداف المنشودة.

كما لاحظ الباحث أن دافعية التلاميذ هذه الأيام نحو التعلم ليست كما كانت، فالتلاميذ حسب رأي بعض المعلمين هذه الأيام مشغولون بأمور خارج نطاق المدرسة، وبالتالي خارج نطاق المنهج، هذه الأمور الخارجية تجذبهم إليها جذبا أن كانت تلك أنشطة اجتماعية أو أنشطة رياضية، أو حتى أنشطة تسلية فقط [٩، ص٧٨؛ ١٠، ص ص ٣٦-٣٩].

ونظرا لأن الأمر لا يخرج عن كونه استنتاجا لما يدور حول الباحث من علاقة غير ايجابية بين التلميذ والمدرسة وبالتالي بين التلميذ والتعليم، ونظرا لأن همّ التربية في كل مكان هو هذا التلميذ الذي يصرف له الوقت والجهد والمال لتحقيق أهداف التربية وبالتالي أهداف المجتمع. ونظرا لأن المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج، وهو الذي يعوّل عليه في بث الحياة والتفاعل بين التلميذ والمنهج، فإن الباحث في هذه الدراسة سيحاول التعرف على دور ومستوى استثارة المعلم دافعية تلاميذه على التعلم، بغية الوصول إلى مجموعة من التوصيات لعلها تكون مفيدة في زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١- معرفة مدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

٢- معرفة أكثر الأساليب استخداما من قبل معلمي المرحلة الابتدائية لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

٣- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة.

٤- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة

دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف التخصص.

٥- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

٦- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف سنوات الخبرة بالتعليم.

٧- بالإضافة إلى ذلك، فإن من أهداف هذه الدراسة محاولة التوصل إلى مجموعة من التوصيات وبالتالي الأساليب للتعامل مع هذه الظاهرة بشكل أفضل تكون مبنية على نتائج هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

* مامدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟ ويتفرع من هذا السؤال:

- ما أكثر الأساليب استخداما من قبل معلمي المرحلة الابتدائية لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟

فروض الدراسة

١- لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة.

٢- لاتختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف التخصص.

٣- لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

٤- لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف سنوات الخبرة.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على معرفة دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم وبالتالي ستقتصر على تقصي آراء:

١- معلمي المرحلة الابتدائية.
٢- مديري المرحلة الابتدائية.
٣- مشرفي المرحلة الابتدائية.
٤- دراسة ظاهرة الاستثارة هذه لدي البنين دون البنات. •
٥- تجرى هذه الدراسة في مدينة الرياض.
٦- تجرى هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٨/ ١٤١٩هـ.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعاريف إجرائية لأهم مصطلحات الدراسة:

١- المعلم: هو المربي الذي تقع عليه مسؤولية تعليم التلاميذ.

٢- المرحلة الابتدائية: وهي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ومدة الدراسة فيها ست سنوات.

٣- الدافعية: قوة كامنة تدفع التلاميذ للسلوك بأسلوب معين لتحقيق هدف أو لإشباع حاجة معينة.

٤- التلميذ: وهو محور العملية التعليمية، وهو الفرد الذي تهدف المدرسة إلى إعداده إعدادا تربويا شاملا بجميع الجوانب النفسية، والجسمية والعقلية.

٥- التعلم: كل ما يحصل عليه التلميذ من خبرات يقوم على تنظيمها كل من المدرسة والمعلم.

أدبيات الدراسة

تحرص النظم التعليمية على تقديم أفضل الخدمات لتلاميذها، ويشتمل ذلك تقديم ما يتناسب وحاجات هؤلاء التلاميذ، سعيا وراء استغلال أفضل لطاقاتهم

للتعلم، لتحقيق أفضل للأهداف المنشودة.

وتؤكد نظريات التعلم أنه ينبغي توافر عدد من الشروط المهمة لكي يحدث التعلم المنشود ومن هذه الشروط: أن يكون المتعلم نشيطا وايجابيا ومستعدا ومشاركا بفعالية، كما أنه لابد وأن يكون قادرا على توضيح وتنظيم المجال التعليمي بما يسمح للمتعلمين بالتعلم، وأن تتوافر في البيئة التعليمية الشروط المادية والنفسية التي تساعد على التعلم الفعال [٤، ص ٣٥].

ولعل بلوم [١١] خير من نبه إلى استراتيجية التعلم لتزويد جميع أو معظم التلاميذ بالخبرات الفعلية الناجحة، وفي مؤلف آخر نبه إلى أهمية وخصوصية سنوات الدراسة الأولى، حيث يرى أن ٥٠٪ من النمو المعرفي للأطفال يتشكل خلال الأربع سنوات الأولى من حياة الطفل، وأن ٨٠٪ من النمو العقلي يكتمل عند بلوغه السنة الثامنة [١٢] وأضاف Arlin [١٣، ص ص ٨٥-٨٦] أن أفضل استراتيجية لإتقان التعلم تقوم على تجزئة للمادة المراد تعلمها إلى وحدات تغطى في حصة دراسية واحدة، أو مجموعة من الحصص، يتم دراستها والتعامل معها إلى أن يتم إتقانها وتعلمها.

لكن أول العمل لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم هو البحث عن حاجات المتعلم، ذلك أن لكل تلميذ هدف أو أكثر من هدف ينبغي على المعلم تحديده، كما ينبغي على المعلم أن يتوصل إلى معرفة الدافع الذي يوجه هذا التلميذ نحو هذا الهدف، لاستغلاله في الإتقان الأكاديمي وهذا يستلزم الآتي:

- معرفة نمط السلوك الذي ينجذب إليه التلميذ.
- استنتاج الحاجات الشخصية الكامنة وراء هذا السلوك، والتي تجعل منه سلوكا ممتعا وجذابا.
- وضع الأنشطة الملائمة لإشباع هذه الحاجات [٦، ص٢٣١].

ويمكن معرفة الأنشطة التي يرغب التلميذ الانغماس فيها، عن طريق معرفة العلاقة بين ما يفضله التلميذ ويستمتع به، وبين سلوكه، فالسلوك الملاحظ أفضل وسيلة لمعرفة حاجات الأفراد وميولهم [٦، ص٢٣٣].

وعلى المعلم أن يحرص على تحديد دوافع التلميذ نحو التعليم لما فيها من

فوائد تسهل على المعلم تحقيق أهدافه، ومن هذه الفوائد التي يمكن الاستفادة منها من الدافعية الآتي:

- إثارة الدارسين وذلك بجعلهم أكثر نشاطا وأكثر اهتماما بموضوع الإثارة [١٤، ص٢٢٥].
- تعمل على توجيه الفرد للقيام بسلوك معين لتحقيق هدف معين [١٥، ص٢٠٣].
- كما وتختار الدافعية النشاط الذي يحقق الهدف، وتحدد كيفية إنجاز العمل [١٦، ص٦٧].

ولأن عملية الحث عملية أساسية تؤثر على النتاجات التعليمية ويمتد تأثيرها إلى نفسية المتعلم وعلى قدرته على السيطرة على سلوكه، فإن على المعلم أن يقوم بالتعزيز الفوري لكل ما يقوم به التلميذ من أنشطة لتحقيق أهداف تلك الأنشطة، لأن ذلك يزيد من أداء ذلك التلميذ ويحسنه [١٧].

على أنه لابد أن يكون هذا النشاط أو الأداء يقع وفق حدود إمكانيات التلاميذ، كما أنه لابد من تهيئة الفرص المناسبة التي يفضلونها للتعلم، ومراعاة أساليب التدريب وأساليب التعليم المفضلة من قبلهم، وأن يرى التلميذ أنه يحقق هدفا واضحا ومحددا، وأن يكون التعلم ذا معنى له، وأن تتاح الفرصة له لتوظيف مهاراته وخبراته في معالجة مشكلات وقضايا جديدة [١٨]. وعادة ما يعمل التلميذ في النشاطات التي يرغبها بغية تحقيق بعض الأهداف وإشباع بعض الحاجات، لعل من أهمها كما يقول إلياس [١٩، ص٤١٧] الرغبة في أن يكون الإنسان مقبولا أكثر من قبل المجتمع، حيث يعمل على زيادة تحصيله، إن كان تحصيلا دراسيا، أو يقوم بأداء معين يكون له مردود اجتماعي عنده. ويضيف إلياس إلى هذا النوع من التلاميذ عادة ما يكون محبا لمدرسته. ويتفق هذا القول مع ما ذكره داسكبتا وناجراجن [٢٠] من أن هذا التلميذ عادة ما يرتبط طموحه التعليمي بالدافعية نحو التعلم، لذا فإن هذا التلميذ يحب المدرسة أكثر من زملائه الآخرين.

ولزيادة دافعية التلميذ نحو التعلم يلزم تخفيض العبء الدراسي للتلاميذ لكي لا يشعروا بالإرهاق، وتبنى طرق تدريس تقوم على التطبيق العملي لما يأخذه التلاميذ

من أنشطة من قبل المعلم، كما أنه من المناسب إعطاء التلاميذ الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالصف الدراسي [٢١، ص ص ١٨٣-١٨٩].

إن إثارة دافعية المتعلم هي مسؤولية المعلم، ويرى ستركلاند [٢٢، ص٨] أنه حتى لو أجاد المعلم في تخطيط وتنظيم دروسه، فإنه لن يتحقق التعلم، دون أن يتحمس المعلم، فقد يتطلب الأمر من المعلم أن يقوم بأعمال وأداءات غير مألوفة لإثارة دافعية المتعلمين. لذا لابد أن يكون المعلم نفسه متحمسا ومبدعا، فقد وجد Lowenfeld and Brittain [٢٣] أن أطفال الروضة والصفوف الابتدائية الأولى الذين يعلمهم معلمون يتصفون بالحماس والإبداع، يتقدمون أكثر من أقرانهم الذين يعلمهم معلمون يفتقرون إلى ذلك. وعادة ما يكون هذا النوع من المعلمين ملتزما في تعليمه وتدريسه، حيث يقضي معظم وقته داخل الصف الدراسي في تعليم تلاميذه النشاطات المختلفة، ويعمل على تهيئة البيئة الصفية المريحة لتلاميذه، لاستثارة دافعيتهم نحو التعلم، فالمعلم هو العنصر المؤثر في العملية التعليمية [٢٤] وجميع نظريات التعلم والدافعية تعزز هذا الدور في تهيئة أجواء التعلم المناسبة [٢٥]. ولكي يقوم المعلم بدوره في استثارة دافعية تلاميذه للتعلم، ويقوم بالتعليم بشكل أفضل فإن سليمان وزميله [٤، ص ص ٢٧-٤٧] يطالبان بتخفيض العبء التدريسي للمعلمين، خاصة وأنهما وجدا أن المعلمين لا يوظفون بعض طرق التدريس مثل التعلم الذاتي، والتعليم الإفرادي، فضلا عن عدم اهتمامهم بميول التلاميذ وعدم استثارة دافعية التلميذ نحو التعلم، وأن العبء التدريسي الكبير للمعلم لا يتيح الفرصة للمعلم للمبادأة والابتكار في طرق التدريس، وتبني طرق تدريس متطورة. وفي هذا الصدد وجدت الكعكي [٢٦، ص ص٣٦-٣٨] أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس ترتفع كلما ارتفعت مستويات تحصيل تلاميذهم، فالعملية مترابطة، حيث يشعر المعلمون الذين ينجزون أفضل في التدريس، في نتائج تلاميذهم، ما يمدهم بالتشجيع لزيادة كفاءة تدريسهم، كما وجدت أن المعلمين المتزوجين يحملون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس أكثر من زملائهم غير المتزوجين، ربما لإحساسهم بالأبوة من جهة ولزيادة خبرتهم بالتدريس من جهة أخرى.

وعن أساليب حفز التلاميذ على التعلم، عقد ستة من معلمي المرحلة المتوسطة اتفاقا على أسلوب معين لزيادة دافعية تلاميذهم نحو التعلم، يقوم على مساعدة كل واحد من هؤلاء المعلمين الستة الآخر على تخطيط النشاطات التي تسهم في زيادة فاعلية التلاميذ على التعلم إلى أقصي درجة ممكنة لتمكين التلاميذ من التحصيل للمستوى الذي هم يتوقعونه من أنفسهم، وعمل حوافز لمواظبتهم ومستوى تحضيرهم للدروس، وانضباطهم الذاتي في المدرسة. وقد بين التقويم الذي أجري فيما بعد أن تلك الخطة لحث التلاميذ على التعلم أسهمت في زيادة مقدرة التلاميذ على النجاح [٢٧].

ويمكن لزيادة فاعلية التلميذ على التعلم الاستفادة من استراتيجية (خطة) استخدمتها إحدى المدارس والقاضية بتقليل أعداد التلاميذ في الصف الواحد، حيث يتم تقديم أفضل الخدمات التعليمية لكل تلميذ على حدة، فيحصل التلميذ على الفرص التعليمية بشكل أكبر منه في فصل دراسي يتوافر فيه أعداد كبيرة من التلاميذ، وذلك بالاستفادة من المعلم، ومن المواد التعليمية الكثيرة المتوافرة، وزيادة إمكانية المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة [٢٨]، ويطلب من التلميذ العمل لوحده وبدون مساعدة من المعلم في أكثر الأوقات، ويستعاض عن ذلك بالإرشادات التي تضعها المدرسة التي تسهل على التلميذ القيام بالأنشطة المطلوبة منه. والقصد من ذلك أن ينشأ التلميذ معتمدا على نفسه، وتشجيعه على التعامل مع المشكلات الأكثر تحديا، ليستكشف التلميذ قدراته على القيادة ويقوم بتطويرها، وعادة ما يقوم المعلم بتصحيح الواجبات المدرسية في نفس اليوم الذي تسلم به هذه الواجبات ليتمكن التلميذ من معرفة مستواه ومدى معرفته في حل تلك الواجبات.

ومن المربين من نبه إلى الاستفادة من المناسبات العامة والأحداث الجارية، فضلا عن استغلال اهتمامات المتعلمين لتوظيفها في زيادة حفز التلاميذ واستثارتهم نحو التعلم [٢٩، ص ص ٢٥٢-٢٥٥].

وقامت Lemmon [٣٠، ص ص٢٦-٢٨] باستخدام أسلوب تعليمي قائم على عمل قائمة جرد للأساليب التعليمية المفضلة من قبل التلاميذ والتي يرغب التلاميذ القيام بها، وقامت المربية بتسهيل قيام كل تلميذ بتطبيق ذلك الأسلوب الذي يرغبه، ثم أجرت المربية اختبارا بالأسلوب أو وفق الشروط التي يرغبها كل تلميذ، فوجد أن التلاميذ قد تحسن

كل من سلوكهم وتحصيلهم الدراسي، وكان ذلك في كل صفوف المرحلة الابتدائية.

وكان من بين أساليب التحضير للتعلم ما قامت به Foster [٣١، ص ص ٢٠-٢٢] التي قامت بإنشاء مركز للموارد التعليمية في الصف، وتم تكوين لجنة من التلاميذ يقومون بمساعدة زملائهم في مشروعاتهم وحل مشكلاتهم، حيث يشعر بعض التلاميذ بالألفة والرغبة في التعلم من زملاء لهم.

والخلاصة أن عملية حفز التلاميذ على التعلم تستأهل الاهتمام من قبل المعلمين، وأن الدراسات بينت أن التعلم بدون حث أو حفز للتلاميذ على التعلم تعتبر عملية ناقصة، فالحفز هو المادة التي تربط بين أجزاء عملية التدريس، من معلم، ومحتوى دراسي، وتلميذ، فإذا لم تتوافر الدافعية لدي التلاميذ على التعلم، فإن أمر ترابط هذه الأجزاء يبقى محل شك، وبالتالي فإن مردود التعلم قد يكون متواضعا. لكن إلى أي مدى يقوم المعلم بحث تلاميذه على التعلم؟ وما هي أكثر الأساليب التي يستخدمها في استثارة دافعية تلاميذه على هذا التعلم؟ وهل يوجد اختلاف في وجهات نظر (المشرفين والمديرين والمعلمين) في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم على التعلم في مدينة الرياض؟ كل هذه الأسئلة لم تجب عنها الدراسات السابقة التي تم توظيفها في هذا الجزء من الدراسة، وهذه الدراسة ستحاول الإجابة عن أسئلة كهذه.

إجراءات الدراسة

يشتمل هذا الجزء على وصف لمجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة ومراحل تطويرها، كما سيتم التطرق فيه إلى صدق وثبات الأداة وكيفية توزيع الاستبانة، وسيختتم هذا الفصل بتحديد الإجراءات الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس المرحلة الابتدائية المنتظمين في التدريس في مدارس مدينة الرياض، والتابعين لوزارة المعارف، حيث يبلغ عددهم ٧٦٦٩ معلما. ويضم أيضا جميع مديري المدارس الابتدائية في هذه المدينة والبالغ

عددهم ٣٤١، ويضم مجتمع الدراسة أيضا جميع مشرفي المواد الدراسية التابعين لوزارة المعارف والبالغ عددهم ١٤٠ مشرفا.

عينة الدراسة

تم اختيار ١٠٪ من مدارس مدينة الرياض الابتدائية للبنين بشكل عشوائي، حيث بلغ عددها ٣٤ مدرسة (انظر ملحق رقم ٣) ليجيب عن أداة الدراسة «الاستبانة» جميع معلمي ومديري هذه المدارس، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة على هذه المدارس ٤١٧ استبانة. كما تم توزيع ٢٨ استبانة على مشرفي المواد الدراسية الذين يشرفون على المدارس الابتدائية، أي تم اختيار ٢٠٪ من المشرفين في مدينة الرياض ليبلغ عدد الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة ٤٤٥ استبانة. وتمكن الباحث من تسلم ٣٢٧ استبانة بعد تعبئتها من أفراد عينة الدراسة، إلا أن الباحث لاحظ أن ١٥ استبانة من تلك الاستبانات المتسلمة لم تكن مكتملة، فاضطر الباحث إلى عدم إدخالها في عينة الدراسة. لذلك يكون عدد جميع الاستبانات المتسلمة والتي أدخلت في عينة الدراسة ٣١٢ استبانة. بمعنى آخر، إن نسبة ما تم تسلمه من استبانات صالحة للتحليل من عينة الدراسة ٧٠,١١٪ فقط من مجموع الاستبانات الموزعة. وجدول رقم ١ يوضح وضع هذه العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم ١. التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

حسب الوظيفة			حسب المؤهل العلمي		
متغيرات الدراسة	التكرار	النسبة	متغيرات الدراسة	التكرار	النسبة
معلم	٢٦٦	٨٥,٣	تربوي	٢٦٥	٨٤,٩
مدير	٢٧	٨,٧	غير تربوي	٣٢	١٠,٣
مشرف	١٢	٣,٨	لم يحدد	١٥	٤,٨
لم يحدد	٧	٢,٢	المجموع	٣١٢	١٠٠
المجموع	٣١٢	١٠٠			

تابع جدول رقم ١.

التخصص			الخبرة بالتعليم		
علوم شرعية	٩٠	٢٨,٨	أقل من ٥ سنوات	٧٦	٢٤,٤
لغة عربية	٥٣	١٧,٠	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٧٨	٢٥
اجتماعيات	٣٣	١٠,٦	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٥٥	١٧,٦
رياضيات	٣٢	١٠,٣	١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة	٢٦	٨,٣
علوم	٣٠	٩,٦	٢٠ سنة فأكثر	٧١	٢٢,٨
أخرى	٦٦	٢١,٧	لم يحدد	٦	١,٩
لم يحدد	٨	٢,٦	المجموع	٣١٢	١٠٠
المجموع	٣١٢	١٠٠			

حيث يشير جدول رقم ١ إلى أن أكثر من ٨٥٪ من أفراد عينة الدراسة من المعلمين، وأن أكثر من ٢٨٪ منهم متخصصون في العلوم الشرعية، وأن حوالي ٨٥٪ منهم تربويون، وأن ٤٩,٤٪ منهم لهم خبرة بالتعليم تقل عن عشر سنوات.

أداة الدراسة

مرت أداة الدراسة (الاستبانة) بالمراحل التالية:

١- بعد مراجعة الباحث للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة قام بإعداد الاستبانة بصورتها الأولية.

٢- ثم قام الباحث بتوزيعها على ٢٣ عضوا من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج وطرق التدريس والتربية وعلم النفس والإدارة التربوية، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلب منهم التفضل بإبداء الملاحظات حول مدى وضوح ومناسبة الاستبانة (انظر ملحق رقم ١).

٣- تم تسلم الردود على الاستبانة من قبل السادة المحكمين، وتم إدخال بعض التعديلات، وإعادة صياغة بعض فقرات الاستبانة، وحذف بعض الفقرات.

٤- ثم قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي (انظر ملحق رقم ٢) وهي تتكون من:

أ) القسم الأول ويحتوي على معلومات شخصية.

ب) القسم الثاني ويحتوي على ٦١ فقرة، طلب فيها من المستجيب الإشارة أمام كل عبارة من عباراتها الـ ٦١ بعلامة (/) على خانة واحدة من خانات المقياس الخماسي المتدرج، وهذه الخانات هي:

- دائما: وتعني أن هذا السلوك جزءا من عادات المعلم التعليمية لا ينقطع، وقد أعطي ٥ درجات.

- أحيانا: وتعني أن هذا السلوك مما تدعو الحاجة إليه في بعض الأحيان، وقد أعطي ٤ درجات.

- قليلا: إذا كان هذا السلوك لا يمارسه المعلم إلا مع تلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، وقد أعطي ٣ درجات.

- نادرا: إذا كان هذا السلوك لا يمارسه المعلم إلا بتوجيه من الآخرين، وقد أعطي درجتين.

- لا وجود له: سلوك لا يمارسه المعلم مطلقا، وقد أعطي درجة واحدة فقط.

صدق الاستبانة

تم حساب الصدق الظاهري كما أشير سابقا بعرضها على ٢٣ ثلاثة وعشرين عضوا من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من أن المقاييس يقيس ما ينوي الباحث قياسه.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق اختيار عينة استطلاعية عشوائية قوامها ١٠٤ أفراد من مجتمع الدراسة، وجدول رقم ٢ يوضح وضع العينة العشوائية حسب الوظيفة.

جدول رقم ٢. عدد ونسب العينة الاستطلاعية العشوائية لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الوظيفة	التكرار	النسبة
معلم	٨٦	٨٢,٧
مدير	٩	٨,٧
مشرف	٥	٤,٨
لم يحدد	٤	٣,٨
المجموع	١٠٤	١٠٠

وقد تم حساب درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بمجموع عبارات الاستبانة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاستبانة ما بين ٣٠, ٠ و٧٣, ٠ وكانت كلها دالة عند مستوى دلالة لا يقل عن ٠٥, ٠. لذا يمكن القول إن العبارات صادقة.

ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ألفا ٩٧, ٠ وهي درجة عالية لذا يمكن القول إن الاستبانة ثابتة.

الأساليب الإحصائية

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، وقد اعتمد الباحث بعد الحصول على استشارة قيمة من المختصين بمركز البحوث التربوية بكلية التربية أن أنسب الأساليب للإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة هي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واختبار (ت) T.Test، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

تفسير نتائج الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وفروضها بدءا بالسؤال الرئيس «ما مدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟»، وانتهاء بفروض الدراسة، فإن الباحث سيجيب عنها سؤالا بعد آخر وفرضا بعد آخر على الوجه التالي:

السؤال الرئيس: ما مدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط العام لمجموع متوسطات فقرات الاستبانة الـ ٦١ وكان المتوسط العام لمتوسطات الفقرات (العبارات) هو ٤,١٥، بمعنى أن المعلمين يقومون باستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم أحيانا، وذلك عندما تكون هناك حاجة للاستثارة. ولعل في هذا إشارة واضحة إلى أن المعلم لا يقوم باستمرار باستثارة دافعية تلاميذه، وإن كان يقوم بهذا العمل عندما تكون هناك حاجة له وذلك من وجهة نظر معلمي ومديري ومشرفي المرحلة الابتدائية.

سؤال رقم (١): ما أكثر الأساليب استخداما من قبل معلمي المرحلة الابتدائية لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟

للإجابة عن هذا فقد تم حساب المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة والتي على ضوئها تم ترتيب هذه الفقرات، وجدول رقم ٣ يوضح ذلك.

جدول رقم ٣. المتوسط الحسابي والترتيب لعبارات الاستبانة حسب إجابة أفراد عينة الدراسة عنها.

م	الفقــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم	
		المتوسط الحسابي	الترتيب
١	يؤكد لتلاميذه باستمرار أنهم سينجحون.	٣,٧٩	٥٤
٢	يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه.	٤,٧٨	١
٣	يوضح أولويات تلاميذه وأهدافهم.	٤,٢٦	٣١
٤	يساعد تلاميذه على تحديد أهدافهم.	٤,٢٢	٣٨

تابع جدول رقم ٣.

م	الفقـــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم	
		المتوسط الحسابي	الترتيب
٥	يساعد تلاميذه على تحقيق أهدافهم.	٤,٢٩	٢٩
٦	يتجنب الأهداف المستحيلة التحقيق.	٣,٩٤	٥٢
٧	يسمح بزيارة تلاميذه له في غرفة المعلمين عند الحاجة.	٣,٩٥	٥١
٨	يقدم لتلاميذه مساعدة إضافية إذا احتاجوا لذلك.	٤,٣١	٢٨
٩	يساعد التلاميذ المتغيبين على استكمال النواقص والاختبارات التي تخلفوا عنها بسبب الغياب.	٤,٣٣	٢٦
١٠	يوضح لتلاميذه الهدف من أي عمل يطلبه منهم.	٤,٤١	١٩
١١	يشجع تلاميذه على تحمل مسؤولية أداء واجباتهم المدرسية.	٤,٦٧	٤
١٢	يطلب من تلاميذه إنجاز أعمالهم عند أعلى مستوى ممكن لقدراتهم.	٤,٤٤	١٧
١٣	يشجع التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم.	٤,٥٠	١١
١٤	يكافئ التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم.	٤,٢٨	٣٠
١٥	يطلب من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض واجبات تناسب قدراتهم.	٣,٥٩	٥٨
١٦	يطلب من التلاميذ الموهوبين أعمالا إضافية.	٣,٥٠	٥٩
١٧	يكافيء التلاميذ الذين يقدمون أعمالا إضافية ويثني عليهم.	٤,٤٧	١٣
١٨	يشجع تلاميذه على الاحتفاظ بسجل للواجبات.	٤,٥٦	٨
١٩	يشجع تلاميذه على المبادرة الذاتية في تعليم أنفسهم بأنفسهم.	٤,٢٦	٣٣
٢٠	يشجع تلاميذه على طرح الأسئلة.	٤,٥٦	٩
٢١	يشجع تلاميذه على المشاركة في الأنشطة.	٤,٥٠	١٢
٢٢	يقدّر إسهامات تلاميذه.	٤,٦٦	٥
٢٣	يجعل كل تلميذ من تلاميذه يشعر وكأنه فائز.	٤,٣٣	٢٥

تابع جدول رقم ٣.

م	الفقـــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستشارة دافعية التلاميذ نحـو التعليم	
		المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٤	يجعل مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية تتسم بالمرح والتحدي.	٤,٢٥	٣٥
٢٥	يشجع تلاميذه على تدوين الملاحظات لتقليل ظاهرة النسيان.	٤,١٠	٤٣
٢٦	يعرّف تلاميذه وسائل الاتصال المختلفة «التحدث، والكتابة، والإنصات، والإيماءات، ولغة الإشارة، وتعبيرات الوجه.»	٣,٧٥	٥٦
٢٧	يشجع تلاميذه المتفوقين على مساعدة زملائهم الآخرين.	٤,١٩	٤٠
٢٨	يصمم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذه.	٢,٢١	٦١
٢٩	يشرح لتلاميذه أهمية الاختبار وأنواع الاختبارات وعددها.	٣,٧٥	٥٧
٣٠	يكافئ التلاميذ المبدعين.	٤,٤١	٢٠
٣١	يكافئ التلاميذ الذين يبذلون جهدا إضافيا.	٤,٤٣	١٨
٣٢	يكافئ التلاميذ ذوي التفكير الناقد.	٤,٠٠	٤٩
٣٣	يكافئ التلاميذ الذين يساعدون زملاءهم.	٤,٠٢	٤٦
٣٤	يكافئ التلاميذ المنظمين.	٤,٤٠	٢٢
٣٥	يكافئ التلاميذ الجادين.	٤,٤٦	١٤
٣٦	يناقش تلاميذه في كيفية الحصول على درجات إضافية.	٤,٠١	٤٧
٣٧	يوضح لتلاميذه طريقة تدوين الملاحظات.	٣,٧٨	٥٥
٣٨	يوضح لتلاميذه طريقة إعداد التقارير.	٢,٩٤	٦٠
٣٩	يوضح لتلاميذه طريقة الاستعداد للاختبار.	٤,٣٢	٢٧
٤٠	يوضح لتلاميذه كيفية تنظيم الوقت.	٤,٤٠	٢١
٤١	يوضح لتلاميذه كيفية تركيز التفكير.	٤,١٥	٤١
٤٢	يجعل غرفة صفه جذابة ومساعدة على تعلم سهل وممتع.	٤,٠٧	٤٤
٤٣	يزود غرفة صفه بمواد مشوقة ذات صلة بالدروس من إنتاج التلاميذ.	٤,١١	٤٢

تابع جدول رقم ٣.

م	الفقـــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم	
		المتوسط الحسابي	الترتيب
٤٤	يتوقع أن تلاميذه سيحصلون على مستويات عالية في تحصيلهم الدراسي.	٤,٢٦	٣٤
٤٥	يتوقع أن تلاميذه يستمتعون بدرسه.	٤,٤٥	١٦
٤٦	يشجع تلاميذه على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات.	٣,٩٦	٥٠
٤٧	يشجع أولياء أمور التلاميذ على الاتصال به عند الحاجة.	٤,٢٦	٣٢
٤٨	يعزز الاحترام المتبادل والاهتمام بين كل تلميذ وتلميذ في الفصل.	٤,٥٦	٧
٤٩	يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل.	٤,٧٢	٣
٥٠	يركز على نقاط القوة عند التلاميذ.	٤,٣٩	٢٣
٥١	يشجع تلاميذه أن يقدرّوا نقاط القوة عند الآخرين.	٤,٠٦	٤٥
٥٢	يهتم باهتمامات التلاميذ.	٤,٢٥	٣٦
٥٣	يتمتع بروح مرحة.	٤,٤٥	١٥
٥٤	يشجع تلاميذه على أن يتحمسوا ذاتيا للتعلم.	٤,٥٢	١٠
٥٥	يطرح أسئلة أو مشكلات تستثير حب الاستطلاع لدى التلاميذ.	٤,٢٠	٣٩
٥٦	يشجع تلاميذه على إجراء التجارب البسيطة في المنزل المرتبطة بالمادة التي يقوم بتدريسها.	٣,٨١	٥٣
٥٧	يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه.	٤,٧٦	٢
٥٨	يكافىء سلوك التلاميذ الحسن بدلا من معاقبة صاحب السلوك السيء.	٤,٢٣	٣٧
٥٩	يشجع تلاميذه على تجنب احتقار التعبير عن مشاعر الآخرين.	٤,٦١	٦
٦٠	يتجنب التعابير السلبية في وصف التلاميذ (مثل كسول، غبي... إلخ).	٤,٣٤	٢٤
٦١	يتجنب الأساليب العقابية.	٤,٠١	٤٨

يلاحظ من جدول رقم ٣ أن متوسطات الفقرات قد تراوحت بين ٤,٧٨ و٢,٢١ من أصل خمس درجات، بمعنى أن جميع أساليب حفز التلاميذ الـ ٦١ يمارسها المعلمون بدرجات متفاوتة. وأن ٤٩ فقرة أو أسلوبا منها قد تحصلت على معدل أو متوسط ٤,٠١ فأكثر، أي أنها تدخل في نطاق ما يقوم به المعلم بصورة شبه دائمة. وفي ذلك مؤشر على أن عينة الدراسة ترى أن المعلمين يقومون بحفز تلاميذهم على التعلم بصورة عامة.

ويتضح من الجدول نفسه أن العبارة رقم (٢) في الاستبانة (يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه) جاءت في الترتيب الأول، وحصلت على متوسط ٤,٨٧ من أصل ٥ درجات، وهذا يشير إلى أن المعلم يحاول مساعدة تلاميذه على النجاح باستمرار، وأنه من الممكن القول إن المعلم يقوم بهذا الأسلوب بصورة دائمة، وهذه ناحية إيجابية في شخصية المعلم.

وجاءت العبارة رقم (٥٧) (يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه) في الترتيب الثاني وحصلت على متوسط قدره ٤,٧٦ من أصل ٥ درجات، وهي الأخرى تكاد تكون من عادات المعلم التي لا تنقطع في تعامله العادل مع تلاميذه، وهي الأخرى من الأساليب المرغوبة للتلاميذ ولكل من له علاقة بالعملية التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (٤٩) (يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل) في الترتيب الثالث، وحصلت على متوسط قدره ٤,٧٢ من أصل ٥ درجات، وهو الآخر من الأساليب التي تكاد لا تنقطع، ولعل هذا الأسلوب مرتبط بكل من رغبة المعلم في نجاح تلاميذه، وتعامله العادل معهم أثناء تدريسه لهم. وهذه الأساليب الثلاثة السابقة يمكن للمعلم القيام بها، خاصة مع التلاميذه الصغار في السن في المرحلة الابتدائية، حيث يعطف المعلم عليهم ويحبهم ويرغب في أن ينجح كل واحد منهم، خاصة وأن كثيرا مما يقوم به معلم المرحلة الابتدائية في التعليم في هذه المرحلة يعتبر من المهارات الأساسية التي يحتاجها كل تلميذ وبالتالي كل فرد، وأن أمر ملاحظتها وتتبعها مما يمكن معرفته وقياسه، وهذا مايشجع المعلم على تشكيل علاقة إيجابية بصورة عامة مع تلاميذه.

على الجانب الآخر يلاحظ أن أقل العبارات ترتيبا وبالتالي متوسطا العبارة رقم (٢٨) (يصمم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذه)، حيث حصلت على متوسط قدره ٢,٢١ فقط من أصل ٥ درجات. فهم - وبصورة عامة - لا يقومون بتصميم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذهم، أي أن المعلمين نادرا ما يقومون بذلك، أي أن المعلمين - وبصورة عامة - لا يقومون بتصميم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذهم، إلا أن يوجهون من قبل الآخرين. وقد يرجع ذلك إلى أن برامج إعدادهم لم تتضمن ما يمكنهم من القيام بهذه المهارة بالشكل والمستوى المطلوب. أو ربما لأن إعداد اختبارات على هذا المستوى، تتطلب جهدا ووقتا لا يستطيع أو لايريد المعلم صرفه.

وجاءت العبارة رقم (٣٨) (يوضح لتلاميذه طريقة إعداد التقارير) في الترتيب ما قبل الأخير، أي رقم ٦٠ حيث حصلت على متوسط قدره ٢,٩٤ فقط. وتدخل في مجال نادرا ما يمارسه المعلم من الأساليب وهذه العبارة هي الآخرى يلاحظ انخفاض مستوى أسلوب تعامل المعلم معها، حيث إنه لايقوم بها إلا بتوجيه من الآخرين، وربما يمارس هذا السلوك مع بعض التلاميذ على أحسن الأحوال، وقد يكون السبب وراء ذلك عدم قدرة المعلم على القيام بهذه المهمة.

وجاءت العبارة رقم (١٦) (يطلب من التلاميذ الموهوبين أعمالا إضافية) آخر ثالث عبارة بين عبارات الاستبانة، أي التاسعة والخمسون، وحصلت على متوسط وقدره ٣,٥٠. فهذا الأسلوب أيضا قليلا ما يمارسه المعلم، وإن مارسه فإنه يمارسه مع قليل من التلاميذ، ولعل في ذلك مؤشر على نقص برنامج إعداد هؤلاء المعلمين في كيفية التعامل مع التلاميذ الموهوبين.

ونظرا لأن تحليل عبارات الاستبانة الإحدى والستين يتطلب إطالة وربما تكرارا لا يحتاجه القارئ، فإن الباحث يحيل القارئ إلى جدول رقم ٣ لتفحص مستويات دور المعلمين في استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

لقد نصت *الفرضية الأولى* على أنه لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة.

وقد تم إجراء تحليل التباين لتوضيح ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعليم وذلك باختلاف وظيفة أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم ٤ . دلالة الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة (معلم، مدير، مشرف تربوي).

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٦٧١٤٣,١١	٣٣٥٧١,٥٥		*
			٣١,٢٨	٠,٠٠٠	
داخل المجموعات	٣٠٢	٣٢٤١١٧,٩٥	١٠٧٣,٢٣		دالة

* تعني دالة عند مستوى ٠,٠١.

يشير جدول رقم ٤ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة حسب الوظيفة، حيث يلاحظ أن قيمة (ف) ٣١,٢٨، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، ولتوضيح مصدر التباين تم إجراء اختبار شيفيه Cheffe، حيث بين أن التباين كان بين المعلمين والمشرفين التربويين، وكان لصالح المعلمين حيث كان متوسط المعلمين ٢٥٧,٠٦، بينما كان متوسط المشرفين التربويين ٢٠٥,٣٣ فقط، كما أن شيفيه كشف أن هناك تباينا بين المديرين وبين المشرفين التربويين لصالح المديرين، حيث بلغ متوسط المديرين ٢٦٣,٩٢، أي أعلى حتى مما أعطى المعلمون أنفسهم، بينما حصل المشرفون التربويون على متوسط ٢٠٥,٣٣ كما أشير سابقا.

وفي هذه النتيجة إشارة إلى أن المشرفين التربويين يرون أن المعلمين يمكنهم استثارة دافعية تلاميذهم للتعلم بشكل أكبر مما يقومون به بالفعل، كما ويعتقد المشرفون أن كلا من المعلمين والمديرين يضعون المعلمين في مستويات أعلى من حيث ممارستهم استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم. بينما على الجانب الآخر يرى كل من المعلمين والمديرين أنهم، وفق الظروف التي هم فيها، يقومون باستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم بشكل واضح. وقد تكون الرؤية التي توصل إليها كل من

المعلمين والمشرفين التربويين هذه مردها إلى أن العلاقة بين المعلمين والمديرين أكبر من العلاقة بين المعلمين والمشرفين، وأن المدة الطويلة التي يقضيها كل من المعلم والمدير، أسهمت في التوصل إلى هذا المستوى من النظرة نحو استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم. فالمديرون أقرب إلى المعلمين ويتحسسون أوضاعهم ومشكلاتهم بشكل أكبر من المشرفين التربويين، لذا فإن المديرين يشاركون المعلمين وجهة نظرهم في استثارة المعلمين تلاميذهم نحو التعلم، لا بل أنهم ينظرون إلى أنهم (أي المعلمين) يقومون بهذه المهمة أكثر مما يرى المعلمون أنفسهم أنهم يقومون بها، حيث إن متوسط المديرين أكبر من متوسط المعلمين كما أشير سابقا. وهذه النتيجة تنفي صحة الفرضية الصفرية الأولى من هذه الدراسة. *الفرضية الثانية:* لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف التخصص.

وقد تم إجراء تحليل للتباين لاختبار الفرضية الثانية بقصد الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم وذلك باختلاف تخصصات أفراد العينة.

يوضح جدول رقم ٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات التخصص لأفراد عينة الدراسة في مدى استثارتهم لتلاميذهم نحو التعلم، بمعنى آخر إنه لا أثر

جدول رقم ٥. دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية التلاميذ نحو التعلم باختلاف التخصص.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥	٩١٢١,٠٢	١٨٢٤,٢٠	١,٥٠	٠,١٩٠
داخل المجموعات	٢٩٨	٣٦٣٠٤٨,٦١	١٢١٨,٢٨		غير دالة

للتخصص على مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم للتعلم. إن اتفاق وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن تخصصاتهم، يوحي بأن أمر استثارة التلاميذ للتعلم يكاد يكون واحدا في جميع التخصصات. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية الصفرية الثانية من هذه الدراسة.

الفرضية الثالثة: لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي. وقام الباحث بعمل اختبار (ت) لتوضيح ما إذا كانت توجد فروق في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم وذلك باختلاف المؤهل العلمي.

يوضح جدول رقم ٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي (تربوي، غير تربوي). ويبدو أن السبب وراء ذلك أن كلا من التربويين وغير التربويين من أفراد العينة وبحكم احتكاكهم ببعض لمدة قد تكون طويلة (أكثر من نصف أفراد العينة لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات)، قد كونّوا فكرة متقاربة حول مدى استثارة المعلمين تلاميذهم للدراسة. فبحكم وجودهم معهم في المدرسة يزود بعضهم بعضا في الآراء المختلفة في مجال عملهم، وذلك ما مهد السبيل لاتفاق أو شبه اتفاق كهذا. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية الصفرية الثالثة من هذه الدراسة.

جدول رقم ٦. دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط المعياري	الانحراف «ت»	قيمة	مستوى الدلالة
تربوي	٢٦٥	٢٥٢,٤٩	٣٧,١٧		
				٠,٠٢	٠,٩٨٢
غير تربوي	٣٢	٢٥٢,٣٨	٢٦,٦١		غير دالة

الفرضية الرابعة: لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف سنوات الخبرة.

وقد تم إجراء تحليل للتباين للكشف عن الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم وذلك باختلاف الخبرة.

يوضح جدول رقم ٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة رغم اختلاف سنوات الخبرة لديهم بالتعليم، وذلك في مدى استثارتهم دافعية تلاميذهم نحو التعلم، بمعنى آخر أنه لا يوجد أثر للخبرة على مدى استثارة المعلمين تلاميذهم للتعلم. ويمكن أن يصدق التعليل الذي ذكره الباحث في اتفاق أفراد عينة الدراسة رغم اختلاف مؤهلهم العلمي حول مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم في هذا المجال أيضا، حيث إن أكثر من ٧٥٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرات في التعليم تزيد على خمس سنوات. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية الصفرية الرابعة من هذه الدراسة.

جدول رقم ٧. دلالة الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارتهم دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الخبرة بالتعليم.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤	٦٥٢٠,٨٧	١٦٣٠,٢٢		
			١,٢٧٤	٠,٢٨٠	
داخل المجموعات	٣٠١	٣٨٥٠٨٧,٠٧	١٢٧٩,٣٦		غير دالة

خلاصة الدراسة وتوصياتها

كان هدف هذه الدراسة معرفة دور معلم المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم. ولقد أشار أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين إلى أن المعلمين يقومون باستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم أحيانا وخاصة عندما تكون هناك حاجة لذلك.

كما أن الدراسة أوضحت أن أكثر من ٤٠ أسلوبا من ٦١، قد تحصل على متوسط يزيد على ٤ من أصل ٥، وذلك ما يعتبر اتجاها إيجابيا يقوم به المعلمون ويمارسونه في فصولهم لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم. وقد برز ذلك في أن المعلم:

- يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه.
- يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه.
- يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل.

كما وكشفت الدراسة أن هناك نقصا واضحا في بعض الأساليب التي يمكن أن يوظفها معلمو المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية تلاميذهم للتعلم كان من أهمها:

- تصميم اختبارات تتحدى قدرات التلاميذ.
- توضيح طريقة أو كيفية إعداد التقارير لتلاميذه.
- وطلب نشاطات وأعمال إضافية للتلاميذ الموهوبين.

كما كشفت الدراسة عن عدم اتفاق وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بشأن استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم عندما تختلف الوظيفة (مدير، مشرف، معلم) ووُجد أن المشرفين التربوين يقللون من مستوى أو مدى استثارة المعلمين دافعية التلاميذ نحو التعلم، حيث يرى المعلمون والمديرون أن المعلمين يقومون باستثارة واضحة لتعلم التلاميذ، بينما لا يشاطرهم المشرفون التربويون هذه النظرة.

وكشفت الدراسة عن اتفاق وجهات نظر أفراد العينة رغم اختلاف تخصصاتهم، أو مؤهلهم العلمي (تربوي، وغير تربوي)، أو سنوات خبراتهم بالتعليم.

التوصيات

تأسيسا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- تشجيع المعلمين للاستمرار على أداء الأساليب التي تحصلت على متوسطات عالية، وهي تزيد على ٤٠ أسلوبا، بغية زيادة التمكن منها، واستغلالها لاستمرار، بل وزيادة حفز التلاميذ على التعلم.

٢- الاهتمام بشكل أكبر في برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بموضوع

استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم (في علم النفس التربوي) لما يمكن أن يسهم في زيادة تحصيل التلاميذ العلمي من جهة، وتكوين علاقة إيجابية أفضل مع المدرسة.

٣- التركيز في برامج إعداد المعلمين على الأساليب والمهارات التي توصلت إليها الدراسة وتحصلت على متوسطات منخفضة، وبالذات تصميم الاختبارات التي تتحدى قدرات تلاميذهم، وكيفية إعداد التقاير، كيفية عمل أنشطة وأعمال إضافية مناسبة للتلاميذ الموهوبين وذلك لتمكين المعلم من القيام بهذه الأساليب والمهارات التي يحتاجها تلاميذ المرحلة الابتدائية.

اقتراحات لدراسات أخرى

١- نظرا لاختلاف وجهات نظر المشرفين التربويين عن المعلمين والمديرين في مدى استثارة المعلمين تلاميذهم نحو التعلم، ونظرا لأهمية المشرفين التربويين ورأيهم في هذا المجال، فإن الباحث يرى ضرورة تقصي هذا الاختلاف في دراسة أخرى وبالذات في هذا المجال، للتأكد من كفاية ما يحصل عليه التلميذ من الاستثارة للتعلم.

٢- عمل دراسة (دراسات) لتقصى مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم من قبل المعلمين في كل تخصص.

٣- عمل دراسة لتقصى مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم تكون عينتها من التلاميذ، لأن ما توصلت إليه هذه الدراسة هو ما يراه ويعتقده الكبار من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين.

٤- عمل دراسة تحمل نفس العنوان تكون عينتها من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وتكون على مستوى المملكة وليس على مستوى مدينة الرياض فقط.

٥- عمل دراسة (دراسات) في هذا المجال تأخذ بعين الاعتبار: الجنس، المدارس الأهلية.

٦- عمل دراسة في هذا المجال في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية.

٧- عمل دراسة في هذا المجال في مراحل دراسية أخرى غير المرحلة الابتدائية.

ملحق رقم ١ . بيان بأسماء السادة محكمي الاستبانة

يشكر الباحث السادة محكمي هذه الاستبانة وهم:

١- أ.د. إبراهيم بسيوني عميرة، أستاذ، قسم المناهج وطرق التدريس.
٢- أ.د. فهد بن إبراهيم الحبيب، أستاذ، قسم الإدارة التربوية.
٣- أ.د. علي بن سعد القرني، أستاذ، قسم الإدارة التربوية.
٤- أ.د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين، أستاذ، قسم الإدارة التربوية.
٥- د. محمد بن عثمان كشميري، أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية.
٦- د. عبد الرحمن بن محمد الشعوان، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
٧- د. غسان بادي، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
٨- د. سر الختم عثمان علي، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
٩- د. محمد موسى عقيلان، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٠- د. عبدالله المغيرة، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١١- د. عبدالعزيز بن راشد النجادى، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٢- د. عبدالله بن إبراهيم العجاجي، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٣- د. إبراهيم السمادوني، أستاذ مشارك، قسم علم النفس.
١٤- د. عبدالله القاطعي، أستاذ مشارك، قسم علم النفس.
١٥- د. عبدالرحمن بن عبدالخالق الغامدي، أستاذ مساعد، قسم التربية.
١٦- د. صالح الحديثي، أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٧- د. حسن بن أبو بكر العولقي، أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية.
١٨- د. محمد بن عبدالله الحصيني، أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية.
١٩- د. فهد بن سلطان السلطان، أستاذ مساعد، قسم التربية.
٢٠- د. طلال المعجل، أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس.
٢١- د. خليل بن إبراهيم السعادات، أستاذ مساعد، قسم التربية.
٢٢- د. محمد الموسى، أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس.
٢٣- د. مليحان بن معيض الثبيتي، أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية.

ملحق رقم ٢. الاستبانة بشكلها النهائي

أخي المربي الفاضل / .... يحفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد،،،

فبعون الله سأقوم بدراسة بعنوان «دور معلم المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.» وذلك من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة الابتدائية.

ونظرا لكونك الأقرب للحكم على هذه الظاهرة، فإنني أرجوك مشكورا التكرم بملء الاستفتاء المرفق، وذلك بوضع علامة (✓) بالخانة التي تبين رأيك في كل عبارة، وذلك على المقياس الخماسي المتدرج «البدائل الخمسة» المجاور لكل عبارة، علما بأن كل بديل من بدائل الإجابات يشير إلى مدى ممارسة المعلم العمل الذي يتضمنه العبارة حيث:

١- دائما: إذا كان هذا السلوك جزءا من عادات المعلم التعليمية لا ينقطع.
٢- أحيانا: إذا كان هذا السلوك مما تدعو إليه الحاجة فقط في بعض الأحيان.
٣- قليلا: إذا كان هذا السلوك لا يتخذه المعلم إلا مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.
٤- نادرا: إذا كان هذا السلوك لا يتخذه المعلم إلا بتوجيه من الآخرين.
٥- لا وجود له: سلوك لا يتخذه المعلم مطلقا.

وفي الوقت الذي أشكر لكم عظيم اهتمامكم لاقتطاع جزء من وقتكم الثمين للإجابة عن هذه الاستبانة، فإنني لأرجو من العلي القدير أن يجعل ذلك في موازين أعمالكم.

والله يحفظكم ويرعاكم... والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أخوكم
محمد بن عبدالرحمن الديحان

القسم الأول: البيانات الشخصية

أرجو لو تكرمت وضع علامة (✓) في الخانة التي تمثل وضعك مما يأتي:

١- الوظيفة: ☐ معلم
☐ موجه

٢- التخصص: ☐ علوم شرعية
☐ لغة عربية

☐ اجتماعيات
☐ رياضيات
☐ علوم
☐ أخرى، فضلا حددها........................

٣- نوع المؤهل العلمي:
☐ تربوي
☐ غير تربوي

٤- الخبرة بالتعليم:
☐ أقل من ٥ سنوات
☐ ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات
☐ ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة
☐ ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة
☐ ٢٠ سنة فأكثر

القسم الثاني

الأخ الفاضل، فيما يلي عدد من العبارات التي تعتبر أساليب مهمة للمعلم لحفز تلاميذه على التعلم، أرجو - شاكرا - قراءة كل عبارة بدقة وعناية ثم الإشارة بـ (✓) في المربع المناسب لوجهة نظرك على المقياس الخماسي المتدرج المجاور لها.

م	الفقـــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم				
		دائما (٥)	أحيانا (٤)	قليلا (٣)	نادرا (٢)	لاوجود لها (١)
١	يؤكد لتلاميذه باستمرار أنهم سينجحون.					
٢	يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه.					
٣	يوضح أولويات تلاميذه وأهدافهم.					
٤	يساعد تلاميذه على تحديد أهدافهم.					
٥	يساعد تلاميذه على تحقيق الأهداف.					
٦	يتجنب الأهداف المستحيلة التحقيق.					

م	الفقـــــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم				
		دائما (٥)	أحيانا (٤)	قليلا (٣)	نادرا (٢)	لاوجود لها (١)
٧	يسمح بزيارة تلاميذه له في غرفة المعلمين عند الحاجة.					
٨	يقدم لتلاميذه مساعدة إضافية إذا احتاجوا لذلك.					
٩	يساعد التلاميذ المتغيبين على استكمال النواقص والاختبارات التي تخلفوا عنها بسبب الغياب.					
١٠	يوضح لتلاميذه الهدف من أي عمل يطلبه منهم.					
١١	يشجع تلاميذه على تحمل مسؤولية أداء واجباتهم المدرسية.					
١٢	يطلب من تلاميذه إنجاز أعمالهم عند أعلى مستوى ممكن لقدراتهم.					
١٣	يشجع التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم.					
١٤	يكافئ التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم.					
١٥	يطلب من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض واجبات تناسب قدراتهم.					
١٦	يطلب من التلاميذ الموهوبين الذين يقدمون أعمالا إضافية.					
١٧	يكافىء التلاميذ الذين يقدمون أعمالا إضافية ويثني عليهم.					
١٨	يشجع تلاميذه على الاحتفاظ بسجل للواجبات.					
١٩	يشجع تلاميذه على المبادرة الذاتية في تعليم أنفسهم بأنفسهم.					
٢٠	يشجع تلاميذه على طرح الأسئلة.					

م	الفقـــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم دائما (٥)	أحيانا (٤)	قليلا (٣)	نادرا (٢)	لاوجود لها (١)
٢١	يشجع تلاميذه على المشاركة في الأنشطة.					
٢٢	يقدّر إسهامات تلاميذه.					
٢٣	يجعل كل تلميذ من تلاميذه يشعر وكأنه فائز.					
٢٤	يجعل مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية تتسم بالمرح والتحدي.					
٢٥	يشجع تلاميذه على تدوين الملاحظات لتقليل ظاهرة النسيان.					
٢٦	يعرّف تلاميذه وسائل الاتصال المختلفة «التحدث، والكتابة، والإنصات، والإيماءات، ولغة الإشارة، وتعبيرات الوجه.»					
٢٧	يشجع تلاميذه المتفوقين على مساعدة زملائهم الآخرين.					
٢٨	يصمم اختبارات يظهر فيها التحدي.					
٢٩	يشرح لتلاميذه أهمية الاختبار وأنواع الاختبارات وعددها.					
٣٠	يكافئ التلاميذ المبدعين.					
٣١	يكفئ التلاميذ الذين يبذلون جهدا إضافيا.					
٣٢	يكافئ التلاميذ ذوي التفكير الناقد.					
٣٣	يكافئ التلاميذ الذين يساعدون زملاءهم.					
٣٤	يكافئ التلاميذ المنظمين.					
٣٥	يكافئ التلاميذ الجادين.					
٣٦	يناقش تلاميذه في كيفية الحصول على درجات إضافية.					
٣٧	يوضح لتلاميذه طريقة تدوين الملاحظات.					

م	الفقـــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم				
		دائما (٥)	أحيانا (٤)	قليلا (٣)	نادرا (٢)	لاوجود لها (١)
٣٨	يوضح لتلاميذه طريقة إعداد التقارير.					
٣٩	يوضح لتلاميذه طريقة الاستعداد للاختبار.					
٤٠	يوضح لتلاميذه كيفية تنظيم الوقت.					
٤١	يوضح لتلاميذه كيفية تركيز التفكير.					
٤٢	يجعل غرفة صفه جذابة ومساعدة على تعلم سهل وممتع.					
٤٣	يزود غرفة صفه بمواد مشوقة ذات صلة بالدروس ومن إنتاج التلاميذ.					
٤٤	يتوقع أن تلاميذه سيحصلون على مستويات عالية في تحصيلهم الدراسي.					
٤٥	يتوقع أن تلاميذه يستمتعون بدرسه.					
٤٦	يشجع تلاميذه على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات.					
٤٧	يشجع أولياء أمور التلاميذ على الاتصال به عند الحاجة.					
٤٨	يعزز الاحترام المتبادل والاهتمام بين كل تلميذ وتلميذ في الفصل.					
٤٩	يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل.					
٥٠	يركز على نقاط القوة عند التلاميذ.					
٥١	يشجع تلاميذه أن يقدرّوا نقاط القوة عند الآخرين.					
٥٢	يهتم باهتمامات التلاميذ.					
٥٣	يتمتع بروح مرحه.					
٥٤	يشجع تلاميذه على أن يتحمسوا ذاتيا.					
٥٥	يطرح أسئلة أو مشكلات تستثير دافعية تلاميذه.					

م	الفقـــــرة	درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم				
		دائما (٥)	أحيانا (٤)	قليلا (٣)	نادرا (٢)	لاوجود لها (١)
٥٦	يشجع تلاميذه على إجراء التجارب البسيطة في المنزل المرتبطة بالمادة التي يقوم بتدريسها.					
٥٧	يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه.					
٥٨	يكافىء سلوك التلاميذ الحسن بدلا من معاقبته صاحب السلوك السيء.					
٥٩	يشجع تلاميذه على تجنب احتقار التعبير عن المشاعر.					
٦٠	يتجنب التعابير السلبية في وصف التلاميذ (مثل كسول، غبي. . .إلخ).					
٦١	يتجنب الأساليب العقابية.					

ملحق رقم ٣. أسماء المدارس المشتركة في عينة الدراسة

١ ابن الأثير
٢ ابن حزم
٣ ابن رشد
٤ أبو أمامة الباهلي
٥ أحد
٦ الأقصى
٧ الجاحظ
٨ الحاكم
٩ الخوارزمي
١٠ الربوة
١١ العليا
١٢ العقيق
١٣ جابر بن عبدالله
١٤ القيروان
١٥ المنتزة
١٦ الوليد بن عبدالملك
١٧ حسن البنا
١٨ حي الإسكان الجامعي
١٩ حي قوات الأمن
٢٠ ربعي بن عامر
٢١ زيد بن الخطاب
٢٢ سفيان الثوري
٢٣ صقر قريش
٢٤ عبدالرحمن بن حسن
٢٥ عبدالله بن رواحة
٢٦ عرقة
٢٧ عقبة بن نافع
٢٨ عمرو بن حزم
٢٩ عين جالوت
٣٠ مالك بن الحويرث
٣١ معوذ بن عمرو
٣٢ معن بن زائدة
٣٣ نور الدين بن زنكي
٣٤ يزيد بن أبي سفيان

ملحق رقم ٤. المكاتبات الرسمية التي قام بها الباحث والخاصة بهذه الدراسة.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التطوير التربوي – البحوث التربوية

الرقم : ١٠٨٨٥ / ٤١
التاريخ : ١٢ / ١٠ / ١٤١٨ هـ
المشفوع : —

الموضوع: – تسهيل مهمة باحث

المكرم المشرف التربوي / حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته و بعــــد :

تقدم الباحث د. محمد عبدالرحمن الديحان ــ عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ــ بطلب دراســـة ميدانيــة وإجراء بحث بعنوان ((**دور معلم المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم من وجهة نظر معلمـي ومديري ومشرفي المرحلة الابتدائية**)) ويتطلب الأمر قيامه بتطبيق أداة البحث على عينة من المشرفين التربويين . وبناءً على تعميم معالي الوزير رقم / ٦١٠ /٥٥ وتاريخ ١٧ /٩ / ١٤١٦ هـ القاضي بتفويـــض الإدارات العامـــة للتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة ، نأمل تســـهيل مهمة الباحث بتطبيق تلك الدراسة لديكم مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلـــف جوانــب البحث ، ولايعني سماح الإدارة العامة للتعليم موافقتها بالضرورة على **مشكلة البحث أو علــــى الطــرق والأســاليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها** .

والله الموفق ....

سعادة : ارجو الإفادة لمستشارات ... بعد تحويل الى مركز الاشراف التربوي ... التي تتبع له المدرسة مع جزيل الشكر

المدير العام للتعليم بمنطقة الرياض

عبدالله بن عبدالعزيز المعيلي
١٢ /١٠

صورة للبحوث التربوية
صورة للصادر

الأخ الكريم الأستاذ/ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

فإنه نظرا لقلة رجوع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة التي عملها الباحث سابقا، فإنني أرجو شاكرا التكرم بالإيعاز لمعلمي ومديري ومشرفي عينة الدراسة ضرورة ملئ وإعادة جميع الاستبانات في أقصى سرعة ممكنة لمركزكم أولا ثم جمعها وإرسالها إلى إدارة التطوير التربوي بإدارة تعليم الرياض.

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان... والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أخوكم

د. محمد عبدالرحمن الديحان

المراجع

[١] عبيد، أحمد حسن. *فلسفة نظام التعليم وبنيته الأساسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٢] عثمان، سيد أحمد. *صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٠م.

[٣] Block, J. *Mastery Learning Theory and Practice*. NewYork: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

[٤] سليمان، ممدوح محمد، وعبد على محمد حسن. «من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين.» *دراسات تربوية*، ٢٧، القاهرة (١٩٩٠م)، ١١-٥٩.

[٥] شعبان، أحمد السيد أحمد. «تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعليم الدراسات الاجتماعية.» *مجلة التربية*، مكتبة التربية، جامعة الزقازيق، ٢١، جـ١ (مايو، ١٩٩٤م)، ٩-٤٣.

[٦] جابر، جابر عبدالحميد، وسليمان الخضري الشيخ، وفوزي أحمد زاهر. *مهارات التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٧] مقابلة، نصر. «العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره على التحصيل الأكاديمي للطالب.» *دراسات تربوية*، القاهرة، ١٨ (١٩٨٩م)، ٢٤٢-٢٧٢.

[٨] حجاج، عبد الفتاح أحمد، وسليمان الخضري الشيخ. *دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين، الإعدادية والثانوية*. المجلد الرابع. الدوحة: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٢م.

[٩] الشعوان، عبدالرحمن بن محمد، ومحمد عبد الرحمن الديحان. *دراسة استطلاعية لضعف*

المستوى التعليمي لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والموجهين ومدراء المدارس. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ.

[١٠] Sternk, Adel. "Forty Years Tommorow: A Teacher Looks Back." *The Education Digest* (Sept. 1980), 36-39.

[١١] Bloom, B.S. *Learning for Mastery.* Evaluation Comment, 1, no. 2. New York: UCLASEIP.

[١٢] Bloom, B.S. *Human Characteristics and School Learning.* New York: McGraw - Hill, 1982.

[١٣] Arlin, Marshall. "Time Equality and Mastery Learning." *Review of Educational Research*, 54 (1).

[١٤] McClelland, D. *Human Motivation.* Glenview, Il: Scott, Foresman, 1985.

[١٥] Weinstein, C. "Perceptions of Classroom Process and Student Motivation: Children's Views of Self-fulfiling Prophecies." In C. Ames and R. Ames, eds., *Research in Motivation in Education*, Vol. 3, *Goals and Cognitions.* San Diego: Academic Press, 1989.

[١٦] Stipek, D. *Motivation to Learn : From Theory to Practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988.

[١٧] Decharms, R. *Personal Causation and Locus of Control. Two Different Traditions and Two Uncontrolled Measures.* Vol, 1, *Assessment Methods*, 1981.

[١٨] Paris, S., and J. Pymes. *The Constructivist Approach to Self-regulation and Learning in the Classroom.* New York: Springer Verlag, 1989.

[١٩] إلياس، فوزي. «تقنين استبيان الشخصية لتلاميذ التعلم الأساسي.» المؤتمر الأول لعلم النفس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٨٥م.

[٢٠] Dasgupta, S., and P. Nagarajan. *Factors in Educational Aspirations, A Study of Educational Aspirations of High School Seniors in Prince Edward Island, Canada.* Prince Edward Island Community Studies, Rpt. No. 4. 1977.

[٢١] Schempp, P. G. et al. "Influence of Decision - Making on Attitudes Creativity, Motor Skills, and Self-Concept in Elementary Children." *Research Quarterly for Experience and Sport*, 54 (1989), 181-97.

[٢٢] Strickland B. "Internal - External Control Expectations: From Contingency to Creativity." *American Pschologist*, 44 (1989), 1-13

[٢٣] Lowenfeld, V., and W.I. Brittain. *Creative and Mental Growth.* 8th ed. New York: MacMillan, 1987.

[٢٤] الألوسي، صائب. «أساليب التربية المدرسية في تنمية التفكير الابتكاري.» *رسالة الخليج العربي*، ٥، ع ١٥ (١٩٨٥م)، ٧١-٨٩.

[٢٥] Barton J. M. "The Teacher as Critical Thinker." *Momentum*, 21, No. 4.

[٢٦] كعكي، سهام محمد. «العلاقة بين اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس وتحصيل التلاميذ في بعض المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلبة التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٢٧] Foster, Judith L. "Increased Motivation in Fourth, Fifth, Sixth, Graders through Staff Development Emphasizing Positive Classroom Techniques." Unpublished dissertation, Nova University, Florida, 1988.

[٢٨] Reck, Carleen. *Small Catholic Educational Schools: An Endangered Species?* Washington, D. C.: National Catholic Association, Office of Educational Research and Development, 1987.

[٢٩] Whaley, Charles R., and Daborach Yacind. "And This Teacher Went to Market." *Reading Horizons*, 26, No. 4 (1986).

[٣٠] Lemmon, Patricia. "A School Where Learning Style Makes a Difference." *Principal*, 64, No 4 (1985).

[٣١] Foster, Gail C. "Oh No, A Science Project." *Science and Children*, 21, No. 3 (Nov., Dec. 1983).

The Role of Elementary School Teachers in Motivating Student Learning

Mohammed A. Aldaihan

Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to explore the views of elementary school teachers, principals and supervisors in Riyadh toward the role of elementary school teachers in motivating student learning. A questionnaire was designed in which a research sample of 312 teachers, principals and supervisors was randomly selected. The major findings were as follows:

1- There was a lack of certain techniques on the part of the teachers that can be used to motivate student learning. These techniques include the skills to construct classroom tests that challenge student ability; technical knowhow of teaching students to write reports; and the ability to develop extra - activities plan for talented students.

2- The sample groups shared the views concerning the role of the teachers in motivating student learning regardless of major, quality and years of experience. However, teachers and principals percieved their role in motivating student learning more favorably than did the supervisors. Recommendations included suggestion for improving teachers' performance in motivating student learning.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٧-١٢٨ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

حمدان أحمد الغامدي

أستاذ مشارك، كلية المعلمين، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التربوية، والذاتية، والاجتماعية، التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء الطلاب والدارسين (ن = ١٥٣٤) وقد استخدم الباحث النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ومعامل الارتباط، واختبار «ت»، وتحليل التباين، واختبار شيفيه لتحليل معلومات الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات الدارسية حدة هي: عدم مراعاة ظروف الطلاب عند عمل الجدول الدراسي، وضغط الاختبارات الشهرية، وتفاوت تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، والتكرار والحشو في بعض المواد الدراسية، والتركيز على مواد الإعداد العام. أما أكثر المشكلات الذاتية حدة فهي: ضعف الدافعية للدراسة، والشعور بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية، ومعاناة الطلاب والدارسين من عدم التعاون والتشجيع من أعضاء هيئة التدريس. أما أكثر المشكلات الاجتماعية حدة فهي: عدم توافر سكن مناسب للطلاب، وبحث الطلاب عن عمل بجانب الدراسة للوفاء بمتطلبات الحياة، وعدم توافر المواصلات المناسبة من الكليات وإليها، وعدم توافر نشاط اجتماعي داخل الكليات. وتشير نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة غير المتساوية الأعداد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الملتحقين بالكليات باختلاف الحالة الاجتماعية أو نوعية الملتحقين. كما تشير نتائج تحليل التباين واختبار «شيفيه» للمقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات النظر باختلاف المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والتخصص

الكلية. وأخيرا قدم الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تحد من الآثار السلبية لهذه المشكلات على تحصيل الملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين بالمملكة.

المقدمـــة

تعد مرحلة الدراسة الجامعية من أهم المراحل التي تؤثر في حياة الشباب، فهي مرحلة تبدأ في وسط مرحلة المراهقة وعلى أعتاب الرشد. ولهذه المرحلة أهمية كبيرة في حياة الفرد وفي تكوين شخصيته لما يرافقها في تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية وما تنطوي عليه من الأزمات والمواقف الجديدة التي تتطلب منه اجتيازها ومواجهتها والتكيف معها، مثل التعرف على لوائح الجامعة ونظمها، واختيار الدراسة، والتكيف مع التخصص الجديد والاختيار المهني، والإعداد لمهنة المستقبل وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية كبرى في مستقبل الطالب وحياته العملية [١، ص٤١٧].

وأي محاولة للارتقاء بمستوى العملية التعليمية لابد أن تشمل أركانها كالمعلم والمتعلم وأساليب التدريس. والمعلم هو أحد عناصر العملية التعليمية، بل إنه يمثل حجر الزاوية فيها، وأي محاولة لإصلاح أو تطوير التعليم لا تأخذ في الاعتبار وضع المعلم من حيث التأهيل والتدريب وتذليل المشكلات التي تواجهه أثناء الإعداد وبعده تعتبر محاولة ناقصة، حيث إن المعلم يعتبر أحد مدخلات العملية التربوية، التي لا يمكن تحقيق أي إصلاح للتعليم بدونها، وهذا ما أكده تقرير مجموعة هولمز Holmes Group، حيث أشار إلى عدم إمكانية تطوير التعليم في المدارس ما لم يتم تطوير مستوى المعلمين الذين يعملون في تلك المدارس، كما أشار التقرير إلى أهمية دور المعلم وأثره في نفوس طلابه، وإلى أن نوعية التعليم في مدارسنا تعتمد على نوعية المعلم ومدى ما حصل عليه من علم ومهارة خلال عملية إعداده [٢، ص٣٥].

والتعليم الابتدائي يعد من أكثر المراحل التعليمية أهمية في إعداد وتأهيل أبناء المجتمعات لأنه يعد الأساس الذي تقوم عليه مراحل النظام التعليمي. وهذا النوع من التعليم حظي باهتمام المسؤولين في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، منذ عهد مؤسس هذا الكيان الملك عبدالعزيز يرحمه الله وحتى الآن، فلقد بدأت مديرية المعارف بتأسيس المعهد العلمي السعودي عام ١٣٤٥هـ، وفي عام ١٣٨٢هـ أنشأت

وزارة المعارف معاهد إعداد المعلمين الابتدائية، وفي عام ١٣٨٥هـ، أنشأت وزارة المعارف معاهد إعداد المعلمين الثانوية، وفي عام ١٣٩٥هـ أنشأت وزارة المعارف الكليات المتوسطة [٣، ص٢٢٤]. وكانت النقلة النوعية في عام ١٤٠٩هـ لإعداد معلم هذه المرحلة بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز حفظه الله بتحويل الكليات المتوسطة إلى كليات معلمين والتي تعد أهم التجديدات التربوية في مجال إعداد معلم هذه المرحلة [٤، ص١].

وكليات المعلمين تسعى إلى تقويم لبرامجها التربوية لمعرفة مدى فعاليتها، وكذلك معرفة العوائق التي تؤثر على مستوى مخرجاتها، ولما كان الطلاب أحد عناصرها التربوية فإن هذه الدراسة تسعى للتعرف على المشكلات التي تواجه طلابها كأساس في عملية التقويم، ومن ثم وضع الخطط التي تبعد الطالب عن القلق، وتجعله يشعر بالراحة ومن ثم تحسين مستوى تحصيله الدراسي.

مشكلة الدراسة

في ضوء الدراسات السابقة في بيئات عربية وأجنبية تبين أن الطلاب يعانون من مشكلات عديدة تختلف في نوعها وأهميتها من مجتمع إلى آخر. لذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين في إحدى مؤسسات التعليم العالي حديثة النشأة في المملكة إلا وهي كليات المعلمين. ومما دفعني للقيام بهذه الدراسة هو التصاقي بكثير منها ومعايشتها أثناء التدريس فيها. ولاشك أن عضو هيئة التدريس في المرحلة الجامعية أكثر إحساسا بل وإدراكا للمشكلات الموجودة فيها وهو أيضا أفضل من غيره في رصدها ومعرفة طبيعتها ومدى تأثيرها على مسيرة التعليم.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات (التعلمية، والذاتية، والاجتماعية)، التي تواجه الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء

بعض المتغيرات، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ماالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية؟

س٢: هل تختلف المشكلات (التعليمية، والذاتية، والاجتماعية) التي تواجه الملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين بالمملكة باختلاف متغيرات الدراسة؟ وينقسم هذا التساؤل إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

أ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف نوعية الملتحقين بالدراسة بالكليات (طالب - دارس)؟

ب) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج - أعزب)؟

جـ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، راسب)؟

د) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)؟

هـ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف التخصص الدراسي (دراسات قرآنية، لغة عربية، تربية فنية، رياضيات، دراسات إسلامية، تربية بدنية، علوم)؟

و) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف موقع الكلية (الدمام، تبوك، جازان، جدة، الرياض)؟

أهمية الدراسة وحدودها

أهمية هذه الدراسة تنبع من كونها تحاول التعرف على أهم ما يواجه طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من مشكلات تمثل عائقا للعلمية التربوية والتحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب الدراسين، وبالتالي تهيئة الظروف الملائمة لكي يستطيع الطلاب والدارسون تحقيق أفضل النتائج، وكليات المعلمين تواجه امتحانا صعبا ليس من السهل تجاوزه، فهي إما أن تتكيف وتحاول تعديل أوضاعها وبرامجها بما يتمشى مع التطورات والاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم، وإما أن

تقف جامدة، الأمر الذي يؤدي إلى تراجع في مستواها ويؤثر على مستقبلها برمتـه، ويضعف مكانتها التربوية والتعليمية لدى المجتمع. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة وما تبرزه من مشكلات سوف يقوم الباحث باقتراح الحلول المناسبة، مما يساعد الجهات المشرفة على هذه الكليات في الاستفادة منها وتحقيق أفضل الظروف المحيطة بالطلاب والدارسين، من أجل وضع خطط وبرامج علاجية وإرشادية ووقائية بالدرجة الأولى. فقد تكون الخطط علاجية للطلاب والدارسين الذين يدرسون الآن في الكـلـيـات، وتكون وقائية وإرشادية للملتحقين الجدد، واقتصرت هذه الدراسة عـلـى الـطـلاب والدارسين الملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية للعـام الدراسي ١٤١٨هـ.

مصطلحات الدراسة

استخدم الباحث المصطلحات التالية في الدراسة:

١- كليات المعلمين

مؤسسات تعليمية في المستوى الجامعي تقوم بإعداد معلمين يقومون بالتدريـس في المرحلة الابتدائية في تخصصات (الدراسات القرآنية، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والعلوم الطبيعية، والرياضيات، والاجتماعيات، والتربية البدنية، والتربية الفنية).

٢- المشكلة

كل ما يواجه الطالب أو الدارس من صعوبات أو عوائق تحول دون تـحـقـيـق الأهداف التعليمية والتربوية.

٣- الدارس

هو المعلم المـفَرَّغ جزئيا أو كليا للدراسة في كليات المعلمين من أجـل رفـع مستوى تأهيله العلمي والمهني.

٤- المشكلات التعليمية

هي الصعوبات أو العوائق المتعلقة بمهنة التدريس وإعداد الطالب أو الدراس مهنيا.

٥- المشكلات الذاتية

هي الصعوبات والعوائق المتعلقة بالمؤثرات الخاصة بالطالب أو الدارس ذاته المتمثلة في الرغبة والميول والقدرات والاستعدادات الذاتية.

٦- المشكلات الاجتماعية

هي الصعوبات أو العوائق المتعلقة بالبيئة الاجتماعية للطالب أو الدارس كالأصدقاء والنظرة الاجتماعية للمهنة والبيئة الدراسية.

الدراسات السابقة

المرحلة الجامعية تعنى بتنمية شخصية الطالب تنمية شاملة من خلال تربية متكاملة بجميع الجوانب الشخصية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية. ولتحقيق ذلك لابد من التعرف على حاجات الطالب وتحديد مشكلاته وعدم تحقيق أي هدف من الأهداف الموضوعة للتعليم الجامعي يكون مرده لإحدى المشكلات التي أعاقت الوصول إليه وقد عرف مصطفى إبراهيم لبيب أحمد وسعيد أبو سمك مشكلات التعليم الجامعي «بأنها تمثل كافة الصعوبات أو العوائق التي تواجه قيام التعليم الجامعي بدورة المرسوم له من الأهداف العامة والخاصة وفي آمال ورغبات القائمين عليه أو المتصلين به أو المتفعين به أو المنتفعين منه» [٥، ص٢٣].

هناك العديد من الدراسات التي تناولت جوانب كثيرة من المشكلات التي تواجه الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي لها صلة بموضوع هذه الدراسة وتشمل البحوث العلمية والتقارير والنشرات سواء على المستوى العالمي أو العربي أو المحلي. وبالرغم

من الأهمية التي توليها مؤسسات التعليم العالي لتقصّي حاجات ومشكلات الطلبة من أجل تهيئة الأوضاع المناسبة لإتمام العملية التعليمية والتربوية، إلا أن هذا الموضوع لم يبدأ الاهتمام به على المستوى العالمي إلا عام ١٩٣٧م عندما نشر المجلس الأمريكي للدراسات التربوية أول ورقة عمل قُدمت في مؤتمر فلسفة تطوير الخدمات الطلابية في الجامعات الأمريكية، وقد تناولت مشكلات الطلبة من أجل مساعدتهم على التكيف مع البيئة الجامعية. وقد أشار «وليامسون» Williamson إلى أن أهم هذه المشكلات ما يتعلق بالطالب نفسه وما يتعلق بالتكيف مع البيئة التعليمية والأسرية والاجتماعية [٦، ص٢٠٦].

وفي عام ١٩٤١م نشر «موني» Mooney أول قائمة لضبط مشكلات الشباب في المرحلة الجامعية، وتضم هذه القائمة - التي تعد من أشهر القوائم استخداما في دراسة مشكلات الشباب الجامعيين - ٣٣٠ فقرة موزعة على إحدى عشرة مجموعة هي: مشكلات الدراسة والحياة الجامعية، ومشكلات النشاط الاجتماعي والترفيهي، ومشكلات التكيف للدراسة الجامعية، ومشكلات الأخلاق والدين، ومشكلات العلاقات الشخصية النفسية، والمشكلات المالية، ومشكلات المستقبل المهني والتربوي، ومشكلات الحب والزواج، ومشكلات المنزل والأسرة، ومشكلات العلاقات الاجتماعية والنفسية، ومشكلات الصحة والنمو البدني [٧، ص٢٠].

ومنذ أن نشر «موني» قائمته الشهيرة بدأ الاهتمام بدراسة مشكلات الطلبة الجامعيين يظهر جليا في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد استخدمت مجموعة من الأبحاث والدراسات قائمة «موني» لتقصي مشكلات الشباب الجامعيين [٨، ص١٣٩].

وفي دراسة قام بها «وايزبرق» Weisburg لمشكلات الطلبة في جامعة جورجيا الأمريكية، وطبق قائمة «موني» لضبط مشكلات الشباب في المرحلة الجامعية على عينة مكونة من ٩٢٥ طالبا من طلبة الجامعة، وقد احتلت المراتب الأولى المشكلات التعليمية، والشخصية والمهنية، في حين احتلت المشكلات الاجتماعية والأخلاقية والأسرية مكانة ثانوية في التقدير [٩، ص١١٥].

كما قام الباحث «نسيم» Nasim بإجراء دراسة على الطلبة الباكستانيين في الجامعة

الأمريكية في لبنان وعددهم ٧٠ طالبا وطالبة «للتعرف على المشكلات التي تواجههم.» ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق قائمة «موني»، وقد أظهرت الدراسة وجود نوعين من المشكلات، مشكلات دراسية، ومشكلات غير دراسية مثل: السكن والغذاء [١٠، ص٦٥].

وفي العالم العربي يؤكد المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في القاهرة عام ١٩٦٨م أن موضوع مشكلات الطلبة الجامعيين لم يلق اهتماما كبيرا حتى يومنا هذا [١١، ص٨٠]، ورغم ذلك أُنجزت بعض البحوث والدراسات منها الدراسة التي قام بها «نجاتي» «التعرف على مشكلات طلبة جامعة الكويت.» قام البحث بتطبيق قائمة «موني» على ٨٦٦ طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يعانون بالدرجة الأولى من المشكلات الدراسية، فالمشكلات الاجتماعية، فالمشكلات الصحية والمهنية والعاطفية، التي احتلت ترتيبا ثانويا [١٢، ص١١٣].

ودراسة «مامسر» للتعرف على «مشكلة الشباب الجامعي في الأردن،» قام الباحث بتطبيق قائمة «موني» بعد تعديلها على ٥٧٩ من طلبة جامعة الأردن. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يعانون بالدرجة الأولى من المشكلات الدراسية والاجتماعية والترفيهية والدينية والشخصية والمالية والنفسية والمهنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الدخل المنخفض أكثر تأثرا بالمشكلات المالية والمهنية والمعيشية من الطلبة ذوي الدخل المرتفع [١٣، ص١٧].

ودراسة قام بها محمود بعنوان «مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها» دراسة استطلاعية لمعرفة المشكلات التي يرى طلاب الجامعة أنها تواجههم. وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من ٢٩٩ من طلبة جامعة القاهرة، فرع الفيوم، واستخدم الباحث أداة تتضمن قائمة بمشكلات الطلاب، وقد صنفها في ستة محاور هي: مشكلات دراسية، ودينية، واجتماعية، ونفسية، واقتصادية، وأخيرا مشكلات تواجه الطلاب عند التعبير عن آرائهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار المشكلات الدراسية ٧٥٪ يليها الدينية ٧٤٪، ثم المشكلات الخاصة بالتعبير عن الرأي ٧٢٪، فالمشكلات الخاصة بعلاقة الشباب مع بعضهم البعض ٦٠٪،

فالمشكلات الاقتصادية ٥٦٪، وأخيرا المشكلات الأسرية ٣٥٪ [١٤، ص١١٩].

ودراسة قام بها التل وبلبل بعنوان «مشكلات طلبة جامعة اليرموك، » قام الباحثان بتطوير أداة تضم ٦٣ مشكلة تم تصنيفها في ١٣ فئة هي مشكلات التسجيل، والتوجيه والإرشاد الأكاديمي، والمقررات والمكتبة، وتسهيلات التعليم، والقواعد العامة، والعلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والعلاقة بين الطلبة والإداريين، والتميز بين أفراد الجنسين، والامتحانات، والخدمات الجامعية، ولغة التدريس، ومتطلبات المواد، ومتفرقات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الخمس الأكثر خطورة هي: الكتب المقررة غالية الثمن، والرسوم الجامعية للساعات المعتمدة المرتفعة، وعدم السماح للطلبة بالاطلاع على أوراق الامتحانات النهائية، وتدخل الواسطة في معظم المشكلات، وعدم السماح للطلبة باستعارة أكثر من ثلاثة كتب في وقت واحد [٨، ص١٣٧].

ودراسة قام بها متولي بعنوان «المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان» صمم الباحث أداة مستفيدا من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة. وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من ١٦١ طالبا وطالبة موزعين على ثلاث جامعات هي: جامعة الأحفاد، وجامعة الخرطوم، وفرع جامعة القاهرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التعليمية في مقدمة المشكلات التي يعاني منها الطلاب في الجامعات الثلاث، ثم يلي ذلك المشكلات المالية والمعيشية، وأخيرا المشكلات الاجتماعية [١٥، ص٢٢٥].

ودراسة ميدانية قام بها خضر «للتعرف على مشكلات الشباب الجامعي في المملكة العربية السعودية، » وقد صمم الباحث أداة تحوى قائمة بالمشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي. وقد طبق الباحث دراسته على عينة عشوائية مكونة من ٢٥٠ طالبا من طلاب فرع جامعة الملك عبدالعزيز بمكة المكرمة - المسمى السابق لجامعة أم القرى حاليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات تأثيرا على الشباب الجامعي هي: المشكلات الدينية ونسبتها ٨٤٪، ثم المشكلات العامة ٧٩٪، فالمشكلات الدراسية ٧٢٪، وأخيرا المشكلات الأسرية ٥٨٪ [١٦، ص١١٦].

ودراسة ميدانية قام بها صوانه «للتعرف على مشكلات طلبة جامعة اليرموك» لدراسة أثر المتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى التحصيلي، والمستوى الدراسي في تحديد محاور المشكلات وتكرارها. وقد طبق الباحث دراسته على عينة من ٧٢٠ طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن. وقد استخدم الباحث قائمة «موني» بعد تعريبها وتعديلها وقد حدد محاور الدراسة كالتالي: مشكلات دراسية، واجتماعية، ومالية، وانفعالية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة انتشار المشكلات التعليمية، وعدم التوافق مع الحياة الجامعية بنسبة أكبر عند الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط منها عند ذوي التحصيل المرتفع، كما أن انتشار المشكلات الاجتماعية بنسبة أكبر عند الطلبة الذين أمضوا أكثر من ثلاثة فصول دراسية منها عند أولئك الذين أمضوا أقل من ثلاثة فصول دراسية [١١، ص٨٠].

ودراسة ميدانية قام بها «قزاز»، «للتعرف على أبرز المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية،» وقد طبق الباحث دراسته على عينة من ٦٠٠ موظف من منسوبي جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. وقد تضمنت أداة الدراسة محاور هي: موقع الجامعة، وإدارة الجامعة، والنواحي المالية، وهيئة التدريس، والمكتبة، والمقررات الدراسية، وخدمات الطلاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات انتشارا هي: عدم توافر القاعات الدراسية، والعجز في أعضاء هيئة التدريس السعوديين، وعدم توافر الكتب والمراجع، وعدم توافرالسكن المناسب للطلاب، وعدم وجود مطعم لتقديم الوجبات الصحية الملائمة للطلاب [١٧، ص٣٥].

ودراسة قام بها فقيه، بعنوان «دراسة مشكلات طلاب جامعة أم القرى.» وقد طبق الباحث دراسته على عينة من ٣٧١ طالبا، وقد تضمنت أداة البحث عشرة محاور هي: المحاور نفسها التي تكونت منها استبانة علي خضر، وقد قام الباحث بإدخال بعض التعديلات والإضافات عليها. وقد أظهرت نتائج الدراسة ترتيب محاور المشكلات التي يعاني منها الطلاب على النحو التالي: المشكلات الدينية، والعامة، والدراسية، والمهنية، والأسرية، وأوقات الفراغ، والصحية، والاقتصادية، وأخيرا الاجتماعية [١٨، ص٤١].

ودراسة قامت بها مهدي، لمعرفة «أبرز المشكلات التي تواجه كلية التربية للبنات بجدة ومن وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس.» وقد طبقت الباحثة دراستها على عينة من ٤٧١ طالبة من طالبات المستويات الثلاثة التي تمت دراستها، وهي المستوى الثاني والثالث والرابع. أما عضوات هيئة التدريس الممثلة في العينة، فقد بلغت ١٢٠ عضوة، وقد استخدمت الباحثة أداة مكونة من ٤٦ فقرة موزعة على ستة محاور: المشكلات المتعلقة بموقع الكلية، والمقررات الدراسية، والإمكانات، والامتحانات، والقبول والتسجيل، والإدارة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم ملاءمة موقع الكلية، وضرورة الاهتمام بالمباني، وإعادة النظر في برامج الدراسات التربوية ومحتوى المواد، وتشجيع حركة التأليف لسد العجز في عدم توافر الكتاب الجامعي، والاهتمام بدعم المكتبات وتزويدها بالكتب والدوريات والمراجع، والاهتمام بالمقاصف لتوفير الغذاء الصحي المناسب، وأخيرا تطوير الأساليب الإدارية والفنية في الكلية [١٩، ص٧٠].

ودراسة قام بها الكاظمي لمعرفة «المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.» وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من ٤٠٣ طالبات، وقد استخدم الباحث أداة تتضمن قائمة بالمشكلات التي تواجه الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، وقد استفاد من القوائم المعدة لهذا الغرض ومنها قائمة «موني.» وقد تضمنت الأداة أربعة أبعاد، هي: نظام الدراسة والمنهج والإمكانات العلمية، والمدرسون وطرق التدريس، وتنظيم القاعات الدراسية والتلفزيونية، ونظام الساعات وما يتعلق به من التسجيل والحذف والإضافة والإرشاد الأكاديمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطالبات في المحورالأول هي: كبر حجم المنهج الدراسي، وعدم توافر الكتاب الجامعي، وعدم إلمام الطالبات بمفردات المواد، وعدم توافر المعامل العلمية، والنقص في المواد والأجهزة. أما أهم المشكلات في المحور الثاني فهي: عدم مراعاة أعضاء هيئة التدريس للفروق الفردية، وعدم تقدير المدرسين الرجال لظروف الطالبات، وكثرة الواجبات والامتحانات، وعدم توافر عضوات هيئة التدريس في كثير من المواد، واستخدام العقاب الصارم من

قبل بعض الأساتذة، وعدم تقيد الأساتذة بالمنهج. أما أهم المشكلات في المحور الثالث فهي: عدم التزام الطالبات بالهدوء والنظام داخل القاعات، وضيق القاعات الدراسية، وضعف الصيانة.

أما أهم المشكلات في المحور الرابع فهي: عدم توافر المواد والساعات المناسبة، وضعف الإرشاد الأكاديمي، وكثرة تغيير مواعيد المحاضرات من قبل الأساتذة [٢٠، ص ص ٨٦-٨٩].

ودراسة قام بها أبو حميدان للتعرف على «مشكلات الطالب الجامعي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.» وقد استفاد الباحث من خبرته العلمية في العيادة النفسية بالجامعة، وكذلك من خلال الفرصة التي عمل فيها بالتدريس للطلبة المتدربين لتدريبهم على طرق المذاكرة وتنظيم الوقت والاستعداد للامتحانات والتدريب على طرق الإلقاء واستعمال الأجهزة وتعريف الطلاب بالمشاكل التي يواجهونها من خلال عملية النقاش معهم. وقد استطاع الباحث الوقوف على كثير من المشكلات التي يعانون منها وهي: القلق النفسي، والجهل بأنظمة الجامعة، والاغتراب، وطرق المذاكرة، واختيارالتخصص، وتنظيم الوقت، ومشاكل تتعلق بعملية الدراسة، ومشكلات تتعلق بالمواد الدراسية، وعلاقة الطلاب بالأستاذ، والأساتذة، والأرق، وعدم الثقة بالنفس. وقد قدم الباحث الحلول لكل مشكلة وذلك من واقع تجربته العملية في هذا المجال [٢١، ص ص٢-٢٣].

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة مدى حاجة مؤسسات التعليم العالي لمثل هذه الدراسة لاستقصاء المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيون من أجل مساعدتهم على التمكن من متابعة دراستهم الجامعية دون عوائق تحول دون إكمال دراستهم الجامعية وحرمانهم من هذه الفرصة. وبالرغم مما كشفت عنه هذه الدراسات من مشكلات، إلا أن هناك بعض الملاحظات التي ينبغي الإشارة إليها وهي: بالرغم من وجود هذه المشكلات في الجامعات العربية إلا أن هناك تباينا بين البلدان العربية بعضها وبعض في مدى وجود هذه المشكلات وترتيبها نظرا لاختلاف البيئة الثقافية إلى حد ما وكذلك اختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي استدعى أهمية دراسة كل مجتمع على حدة. كما يتضح أن معظم الدراسات استخدمت قوائم معدّة

مسبقا كأداة للبحث بعد تعديلها مثل قائمة «موني» لرصد المشكلات للمرحلة الجامعية، وقليل منها أخذ رأي الطلبة أنفسهم بصورة علمية ومباشرة لمعرفة مشكلاتهم. لذا هدفت هذه الدراسة إلي تحديد أكثر مشكلات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مباشرة وبحث الفروق بين متوسطات الدرجات على كل فئة من فئات المشكلات (التعليمية، الذاتية، الاجتماعية)، في ضوء بعض المتغيرات.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها يرى الباحث أن استخدام المنهج الوصفي هو أنسب الوسائل المؤدية لغرض البحث، حيث إنها تستهدف تحديد المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات المعلمين في المملكة، فقد استخدم الباحث أسلوب المسح الاجتماعي وهو نمط من أنماط البحوث يهتم بحصر ووصف وتحليل ووضع مشكلة أو مشاكل لحالة أو ظاهرة أو جماعة، بالتركيز على الوضع الحاضر في مكان معين أو حدود جماعة إنسانية معينة [٢٢، ص٣١٣].

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طلاب كليات المعلمين في المملكة المسجلين في العام الدراسي ١٨/ ١٤١٩هـ، وقد بلغ عددهم ٢٠٢٧٨ طالبا ودارسا، موزعين على مختلف التخصصات والمستويات الدراسية.

عينة الدراسة

بلغ الحجم الكلي للعينة ٢٠٠٠ طالب ودارس بواقع ٤٠٠ من كل كلية من كليات المعلمين في الرياض، والدمام، وجدة، وتبوك، وجازان. ويمثل حجم العينة ١٠٪ من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد تم توزيع الاستبانة على الملتحقين بالكليات المختارة بطريقة عشوائية، وكان العائد من الاستبانات ١٥٣٤ استبانة اعتمد عليها

الباحث في التحليل الإحصائي لهذه الدراسة، وفيما يلي وصف تفصيلي لأفراد عينة الدراسة من خلال الجداول ذات الأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لنوعية الملتحقين بالدراسة.

نوع الملتحق بالكلية	العدد	النسبة
طالب	١٤٨٧	٩٧
دارس	٣٧	٢,٤
لم يحدد	١٠	٠,٦
المجموع	١٥٣٤	١٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للحالة الاجتماعية.

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
متزوج	١١٨	٧,٧
أعزب	١٣٩٩	٩١,٢
لم يحدد	١٧	١,١
المجموع	١٥٣٤	١٠٠

جدول رقم ٣. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمعدل التراكمي في الكلية.

المعدل التراكمي	العدد	النسبة
ممتاز	٧١	٤,٦
جيد جدا	٣٤٠	٢٢,٢
جيد	٧٧٨	٥٠,٧
مقبول	٢٨٨	١٨,٨
راسب	١٩	١,٢
لم يحدد	٣٨	٢,٥
المجموع	١٥٣٤	١٠٠

جدول رقم ٤ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
الأول	٣٥٠	٢٢,٨
الثاني	٣٩٧	٢٦
الثالث	٤٠١	٢٦,١
الرابع	٣٨١	٢٤,٨
لم يحدد	٥	٠,٣
المجموع	١٥٣٤	١٠٠

جدول رقم ٥. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للتخصص في الكلية.

نوع الملتحق بالكلية	العدد	النسبة
دراسات قرآنية	٢١٣	١٣,٩
لغة عربية	٢٣٧	١٥,٤
تربية فنية	١٩٧	١٢,٨
رياضيات	٢٣٤	١٥,٣
دراسات إسلامية	٢٢١	١٤,٤
تربية بدنية	٢٠٢	١٣,٢
علوم	٢٢٨	١٤,٩
لم يحدد	٢	٠,١
المجموع	١٥٣٤	١٠٠

جدول رقم ٦ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمكان الكلية (الموقع).

المكان (الموقع)	العدد	النسبة
الدمام	٣٠٥	١٩,٩
تبـوك	٢٧١	١٧,٧
جازان	٣١٥	٢٠,٥
جـــدة	٢٧٢	١٧,٧

تابع جدول رقم ٦.

المكان (الموقع)	العدد	النسبة
الرياض	٣٧١	٢٤,٢
المجموع	١٥٣٤	١٠٠,٠

أداة الدراسة

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما تم استطلاع آراء مجموعة من الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة، وذلك لمعرفة المشكلات التي تواجههم وتمثل عائقا لهم في العملية التربوية والتحصيل الدراسي. وفي ضوء المعلومات التي تم جمعها قام الباحث بتطوير استبانة لتقصي مشكلات الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة اعتمد فيها بصورة منهجية على رأي الطلاب والدراسين أنفسهم.

تحتوي الاستبانة على قسمين، تناول القسم الأول بيانات أولية عن المبحوثين (متغيرات الدراسة)، ويتعلق القسم الثاني بالمشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين في كليات المعلمين (المشكلات التعليمية)، تغطيها الفقرات (١-٢٢)، و(المشكلات الذاتية)، تغطيها الفقرات (٢٣-٤٦)، و(المشكلات الاجتماعية)، تغطيها الفقرات (٤٧-٦٥). وتمت الإجابة عن الفقرات في القسم الثاني بأحد الاختيارات التالية: موافق وتأخذ (٢) درجتين، غير متأكد وتأخذ (١) درجة واحدة، غير موافق وتأخذ (صفر).

صدق أداة الدراسة وثباتها

أولا: صدق الأداة

تم إيجاد صدق الأداة بالطرق التالية:

١- صدق المحكمين

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها النهائية على ١٠ من أعضاء هيئة التدريس

بأقسام وتخصصات مختلفة من جامعة الملك سعود وكلية المعلمين بالرياض، وذلك للتأكد من سلامة العبارات والأبعاد وملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد تم في ضوء ملاحظات المحكمين إجراء التعديلات المناسبة.

٢- الأتساق الداخلي Internal consistency

للتأكد من مدى ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة كما في جدول رقم ٧، وذلك على عينة استطلاعية مؤلفة من ١٩١ فردا من أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم ٧. معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور في محاور الاستبانة (ن = ١٩١).

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣١	دال	٢٣	٠,٣٦	دال	٤٥	٠,٣٨	دال
٢	٠,٤١	دال	٢٤	٠,٤٢	دال	٤٦	٠,٤٠	دال
٣	٠,٣٥	دال	٢٥	٠,٣٥	دال	٤٧	٠,٤٠	دال
٤	٠,٤٩	دال	٢٦	٠,٤٤	دال	٤٨	٠,٤٧	دال
٥	٠,٣٩	دال	٢٧	٠,٣٢	دال	٤٩	٠,٣٩	دال
٦	٠,٤٥	دال	٢٨	٠,٥١	دال	٥٠	٠,٣١	دال
٧	٠,٤٦	دال	٢٩	٠,٤٨	دال	٥١	٠,٣٨	دال
٨	٠,٣٣	دال	٣٠	٠,٤٧	دال	٥٢	٠,٤٨	دال
٩	٠,٤٩	دال	٣١	٠,٥١	دال	٥٣	٠,٥٩	دال
١٠	٠,٤٢	دال	٣٢	٠,٤٢	دال	٥٤	٠,٤٣	دال
١١	٠,٤٥	دال	٣٣	٠,٤٨	دال	٥٥	٠,٤٧	دال
١٢	٠,٤٦	دال	٣٤	٠,٤٠	دال	٥٦	٠,٦١	دال
١٣	٠,٤٠	دال	٣٥	٠,٢٧	دال	٥٧	٠,٥٢	دال
١٤	٠,٣١	دال	٣٦	٠,٢٧	دال	٥٨	٠,٣٩	دال
١٥	٠,٢٧	دال	٣٧	٠,٤٣	دال	٥٩	٠,٤٦	دال

تابع جدول رقم ٧.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٦	٠,٢١	دال	٣٨	٠,٤٠	دال	٦٠	٠,٣٨	دال
١٧	٠,٣٤	دال	٣٩	٠,٣٥	دال	٦١	٠,٤٩	دال
١٨	٠,٤٨	دال	٤٠	٠,٤٤	دال	٦٢	٠,٥٠	دال
١٩	٠,٤٨	دال	٤١	٠,٤٥	دال	٦٣	٠,٤٤	دال
٢٠	٠,٣٥	دال	٤٢	٠,٤٩	دال	٦٤	٠,٥٣	دال
٢١	٠,٤٢	دال	٤٣	٠,٤١	دال	٦٥	٠,٣٣	دال
٢٢	٠,٥١	دال	٤٤	٠,٣٨	دال			

ثانيا: ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة عن طريق استخدام ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لكل محور فرعي وللمقياس ككل، وقد بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في جدول رقم ٨ . ٠,٧٦ للمشكلات التعليمية، ٠,٧٨ للمشكلات الذاتية، ٠,٧٨ للمشكلات الاجتماعية.

جدول رقم ٨. معاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعاملات محاور الاستبانة.

العدد	محاور الاستبانة	معامل ألفا
١	المشكلات التعليمية	٠,٧٦
٢	المشكلات الذاتية	٠,٧٨
٣	المشكلات الاجتماعية	٠,٧٨
	المشكلات مجتمعة	٠,٨٩

تدل تلك القيم على أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات وبالإمكان استخدامها لأغراض الدراسة.

تحليل النتائج ومناقشتها

ينص سؤال البحث الأول على: ما المشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية لتحليل المعلومات لكل عبارة من عبارات المحاور الثلاثة المختلفة. ومن ثم اعتبر الباحث أن المشكلات الأكثر تأثيرا هي التي حصلت على نسبة أستجابة ابتداءً من ٥٠٪ فأكثر بالموافقة دلالة على وجود مشكلات كبيرة يجب التصدي لها بالدراسة والتحليل، والجداول ذات الأرقام ٩ ، و١٠ ، و١١ توضح ذلك.

جدول رقم ٩. التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات المشكلات التعليمية مرتبة تنازليا.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	موافق		غير موافق		غير متأكد		المتوسط الحسابي
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	٢١	عدم مراعاة ظروف الطلاب عند عمل الجدول الدراسي.	١٢٧٠	٨٢,٨	١٣٣	٨,٧	١٣١	٨,٥	١,٧٤
٢	١٤	ضغط الاختبارات الشهرية لمعظم المواد خلال أسبوع.	١٢٠٠	٧٨,٢	٢١٤	١٤	١٢٠	٧,٨	١,٧٠
٣	٨	تفاوت تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب.	١١٧٨	٧٦,٨	١٤١	٩,٢	٢١٥	١٤	١,٦٣
٤	٣	التكرار والحشو في المواد الدراسية.	١١٧٢	٧٦,٤	١٥٢	٩,٩	٢١٠	١٣,٧	١,٦٣
٥	٢	التركيز على مواد الإعداد العام أكثر في التخصص.	١٠٨٣	٧٠,٦	٢٥٣	١٦,٥	١٩٨	١٢,٩	١,٥٨
٦	١	أعاني من صعوبة استيعاب المواد المقررة.	٩٨٥	٦٤,٢	٣١٤	٢٠,٥	٢٣٥	١٥,٣	١,٤٩

تابع جدول رقم ٩.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبـــارات	موافق		غير موافق		غير متأكد		المتوسط
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٧	١٣	لايؤخذ رأي الطالب في عملية تقويمه.	١٠٦٧	٦٩,٦	١٤٩	٩,٧	٣١٨	٢٠,٧	١,٤٩
٨	١٧	قاعات الدراسة بالكلية غير مهيئة للدراسة.	٩٦٣	٦٢,٨	٣٥٥	٢٣,١	٢١٦	١,٤١	١,٤٩
٩	١٥	اختلاف نظام الدراسة في الكلية عن المرحلة الثانوية.	٩٦٣	٦٢,٨	٣٣٢	٢١,٦	٢٣٩	١٥,٦	١,٤٧
١٠	٩	افتقار أعضاء هيئة التدريس لصفات المعلم الناجح.	٩٨١	٦٤	٢١٠	١٣,٧	٣٤٣	٢٢,٤	١,٤٢
١١	٦	أساليب التدريس المستخدمة في الكلية غير فعالة.	٩٨٣	٦٤,١	٢٠٥	١٣,٤	٣٤٦	٢٢,٦	١,٤٢
١٢	٤	غلبة الجانب النظري على الجانب العملي في مواد الدراسة بالكلية.	٩٧٠	٦٣,٢	٢٢٧	١٤,٨	٣٣٧	٢٢	١,٤١
١٣	١١	المبالغة في الطلبات من قبل المدرسين في التخصصات.	٨٣٦	٥٤,٥	٣٤٢	٢٢,٣	٣٥٦	٢٣,٢	١,٣١
١٤	٧	قصور الإرشاد الأكاديمي في الكلية.	٨٩٩	٥٨,٦	٢١١	١٣,٨	٤٢٤	٢٧,٦	١,٣١
١٥	١٩	عدم توافر المراجع المناسبة في مكتبة الكلية.	٨٨٠	٥٧,٤	٢٣٦	١٥,٤	٤١٨	٢٧,٢	١,٣٠
١٦	١٢	عدم العناية بوضع الامتحانات من قبل أعضاء هيئة التدريس.	٧٦٨	٥٠,١	٣١٧	٢٠,٧	٤٤٩	٢٩,٣	١,٢١
١٧	١٦	اختيار الكلية أو التخصص تم دون رغبة مني.	٤١٥	٢٧,١	٩٩٨	٦٥,١	١٢١	٧,٩	١,١٩
١٨	٢٢	لا أجد التشجيع المناسب لإنجازاتي داخل الكلية.	٧٤٩	٤٨,٨	٢٤٥	١٦	٥٤٠	٣٥,٢	١,١٤
١٩	١٠	احتكار تدريس المواد من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.	٧٥٤	٤٩,٢	٢١٥	١٤	٥٦٥	٣٦,٨	١,١٢

تابع جدول رقم ٩.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	موافق		غير موافق		غير متأكد		المتوسط
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٢٠	٥	المادة العلمية المقررات قديمة ولاتساير العصر.	٥٧٦	٣٧,٥	٣٩٧	٢٥,٩	٥٦١	٣٦,٦	١,٠١
٢١	١٨	الجهاز الإداري بالكلية لا يتسم بالكفاءة.	٥٦٩	٣٧,١	٣٨٧	٢٥٨,٢	٥٧٨	٣٧,٧	٠,٩٩
٢٢	٢٠	كتابة تعهد بالقيام بالعمل فترة معينة بعد التخرج.	٤٩٨	٣٢,٥	٤٧٧	٣١,١	٥٥٩	٣٦,٤	٠,٩٦

بالنسبة للبعد الأول وهو المشكلات التعليمية، فقد أوضح جدول رقم ٩ أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا البعد انحصرت ما بين ١,٧٤ و ٠,٩٦ . كما يتضح من الجدول أن أكثر المشكلات التعليمية حدة هي: عدم مراعاة ظروف الطلاب عند عمل الجدول الدراسي ونسبتها ٨٢,٨٪، وضغط الاختبارات الشهرية لمعظم المواد خلال أسبوع ونسبتها ٧٨,٢٪، وتفاوت تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب ونسبتها ٧٦,٨٪، والتكرار والحشو في بعض المواد الدراسية ونسبتها ٧٦,٤٪، والتركيز على مواد الإعداد العام أكثر من التخصص ونسبتها ٧٠,٦٪، ومعاناة بعض الطلاب من صعوبة استيعاب بعض المواد المقررة ونسبتها ٦٤,٢٪، ولا يؤخذ رأي الطالب في عملية تقويمه ونسبتها ٦٩,٦٪، وقاعات الدراسة بالكلية غير مهيئة للدراسة ونسبتها ٦٢,٨٪، واختلاف نظام الدراسة في الكليات عن المرحلة الثانوية ونسبتها ٦٢,٨٪، وافتقار بعض أعضاء هيئة التدريس لصفات المعلم الناجح ونسبتها ٦٤٪، وبعض أساليب التدريس المستخدمة في الكلية غير فعّالة ونسبتها ٦٤,١٪، وغلبة الجانب النظري على الجانب العلمي في مواد الدراسة بالكلية ونسبتها ٦٣,٢٪، والمبالغة في الطلبات من قبل المدرسين في بعض التخصصات ونسبتها ٥٤,٥٪، وقصور الإرشاد الأكاديمي في الكلية ونسبتها ٥٨,٦٪، وعدم توفير المراجع

المناسبة في مكتبة الكلية ونسبتها ٥٧,٤٪، وعدم العناية بوضع الامتحانات من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس ونسبتها ٥٠,١٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نسيم [١٠]، ودراسة متولي [١٥]، والكاظمي [٢٠]، وايزبرق [٩]، ونجاتي [١٢]، ومامسر [١٣]، ومحمود [١٤].

أما أقل المشكلات التعليمية حدة وأقلها انتشارا بين الطلاب والدارسين فهي: كتابة تعهد بالقيام بالعمل فترة معينة بعد التخرج ونسبتها ٣٢,٥٪، والجهاز الإداري بالكلية لا يتسم بالكفاءة ونسبتها ٣٧,١٪، والمادة العلمية لبعض المقررات قديمة ولا تساير العصر ونسبتها ٣٧,٥٪، واحتكار تدريس بعض المواد من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس ونسبتها ٤٩,٢٪، ولا أجد التشجيع المناسب لإنجازاتي داخل الكلية ونسبتها ٤٨,٨٪، واختيار الكلية أو التخصص تم دون رغبة مني ونسبتها ٢٧,١٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مهدي [١٩]، وأبو حميدان [٢١]، وفقيه [١٨].

جاءت المشكلات التعليمية في مقدمة المشكلات التي يعاني منها الملتحقون بكليات المعلمين، مما يتطلب مضاعفة الجهود للاهتمام بالطلاب الممارسين من قبل كليات المعلمين باعتبارهم محور العملية التعليمية والتربوية ومراعاة ظروفهم عند عمل الجدول الدراسي وتقديم التوجيه والإرشاد، وتوفير النشرات والكتيبات التي توضح أنظمة التسجيل والحذف والإضافة. كما يجب إعادة النظر في برامج ومناهج الدوام والاهتمام بالجانب التطبيقي إلى جانب التركيز على مواد التخصص وربطها بحياة الطلاب والدارسين الثقافية، كما يجب الاهتمام بالمكتبات وتزويدها بالدوريات والمراجع المناسبة. وعلى الكليات بذل المزيد من الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس لكي يكونوا أكثر عطاء وفاعلية في أداء دورهم التربوي والتعليمي على الوجه المطلوب وبناء الثقة والاحترام بينهم وبين الطلاب والدارسين في الكليات من أجل الارتقاء بمستوى هذه الكليات.

جدول رقم ١٠ . التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات المشكلات الذاتية مرتبة تنازليا.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	موافق		غير موافق		غير متأكد		المتوسط الحسابي
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	٢٥	ليس لدي رغبة في دراسة المقررات الدراسية.	١٢٢٥	٧٩,٩	١٦٣	١٠,٦	١٤٦	٩,٥	١,٧٠
٢	٢٤	أشعر بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية.	١٠٦٦	٦٩,٥	٢٧٨	١٨,١	١٩٠	١٢,٤	١,٥٧
٣	٢٧	أعاني من عدم التعاون والتشجيع من أعضاء هيئة التدريس.	٨٤٤	٥٥	٢٨٠	١٨,٣	٤١٠	٢٦,٧	١,٢٨
٤	٣٦	أعاني من «الغربة» البعد عن الأهل والأقارب.	٥٣٧	٣٥	٨٨٩	٥٨	١٠٨	٧	١,٢٨
٥	٣٧	ليس لدي القدرة على تنظيم الوقت.	٧٣٣	٤٧,٨	٤٥٣	٢٩,٥	٣٤٨	٢٢,٧	١,٢٥
٦	٤٥	ليس لدي إلمام باللوائح ونظام الدراسة بالكلية.	٧٠٥	٤٦	٥٠٧	٣٣,١	٣٢٢	٢١	١,٢٥
٧	٣٣	أجد صعوبة في التركيز والمتابعة أثناء المحاضرات.	٧٣٨	٤٨,١	٤٣٧	٢٨,٥	٣٥٩	٢٣,٤	١,٢٥
٨	٣٠	أشعر دائما بالنقص تجاه الآخرين.	٦٠٩	٣٩,٧	٦٧٦	٤٤,١	٢٤٩	١٦,٢	١,٢٣
٩	٣٤	تدني مستوى تحصيلي الدراسي.	٦٢٣	٤٠,٦	٦٠٤	٣٩,٤	٣٠٧	٢٠	١,٢١
١٠	٤٢	أشعر بالحاجة إلى النوم أثناء المحاضرات.	٤٧٩	٣١,٢	٧٩٧	٥٢	٢٥٨	١٦,٨	١,١٤
١١	٣٩	أخشى المشاركة الصفية والتحدث أمام الطلاب.	٤٧٣	٣٠,٨	٧٨٨	٥١,٤	٢٧٣	١٧,٨	١,١٣
١٢	٤٠	أشعر بعدم الرضا تجاه ما يقدم لي من خدمات.	٦١٩	٤٠,٤	٤٩٣	٣٢,١	٤٢٢	٢٧,٥	١,١٣
١٣	٢٣	الدراسة بالكلية لاتنمي اتجاهاتي نحو مهنة التدريس.	٥٠٨	٣٣,١	٦٣٣	٤١,٣	٣٩٣	٢٥,٦	١,٠٧
١٤	٤١	أتغيب كثيرا عن حضور المحاضرات.	٣١٤	٢٠,٥	١٠١٩	٦٦,٤	٢٠١	١٣,١	١,٠٧

تابع جدول رقم ١٠.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	موافق		غير موافق		غير متأكد		المتوسط
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
١٥	٣٨	غالبا ما اعتمد على بعض الزملاء في إنجاز أعمالي.	٣٢٩	٢١,٤	٩٨٠	٦٣,٩	٢٢٥	١٤,٧	١,٠٧
١٦	٣٥	لدي مصاعب صحية تعوق تحصيلي الدراسي.	٢٣٦	١٥,٤	١١٦٥	٧٥,٩	١٣٣	٨,٧	١,٠٧
١٧	٢٩	أخشى عدم النجاح في حياتي العملية مستقبلا.	٤٩٥	٣٢,٣	٦٤٥	٤٢	٣٩٤	٢٥,٧	١,٠٧
١٨	٢٦	ضعف الدافعية لدي نحو مهنة التدريس.	٣٢١	٢٠,٩	٩٨٩	٦٤,٥	٢٢٤	١٤,٦	١,٠٦
١٩	٢٨	أعاني من ضعف الثقة بالنفس داخل الكلية.	٣٤٦	٢٢,٦	٩١٧	٥٩,٨	٢٧١	١٧,٧	١,٠٥
٢٠	٤٦	تحصيلي العلمي في المرحلة الثانوية كان دون المتوسط.	٢١٠	١٣,٧	١١٨٩	٧٧,٥	١٣٥	٨,٨	١,٠٥
٢١	٤٤	أعاني من عدم أخذ الأمور بجدية تامة.	٤١٩	٢٧,٣	٧٥٨	٤٩,٤	٣٥٧	٢٣,٣	١,٠٤
٢٢	٣٢	أشعر دائما بالنقص تجاه الآخرين.	٢٨١	١٨,٣	٩٧٦	٦٣,٦	٢٧٧	١٨,١	١,٠٠
٢٣	٤٣	أعاني من انتقادات الآخرين داخل الكلية.	٢٥١	١٦,٤	١٠٠٤	٦٥,٤	٢٧٩	١٨,٢	٠,٩٨
٢٤	٣١	أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي داخل الكلية.	٣٤٢	٢٢,٣	٨٠٥	٥٢,٥	٣٨٧	٢٥,٢	٠,٩٧

بالنسبة للبعد الثاني وهو المشكلات الذاتية فقد أوضح جدول رقم ١٠ أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا البعد انحصرت ما بين ١,٧٠ و ٠,٩٧.

كما يتضح من الجدول أن أكثر المشكلات الذاتية مضايقة والأكثر حدة هي: ليس لدي رغبة في دراسة بعض المقررات الدراسية ونسبتها ٧٩,٩٪، والشعور بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية ونسبتها ٦٩,٥٪، والمعاناة من عدم التعاون والتشجيع من

بعض أعضاء هيئة التدريس ونسبتها ٥٥٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صوانه، [١١]، ودراسة محمود [١٤]، وأبو حميدان [٢١].

أما أقل المشكلات الذاتية حدة وانتشارا فهي: أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي داخل الكلية ونسبتها ٢٢,٣٪، وأعاني من انتقادات الآخرين داخل الكلية ونسبتها ١٦,٤٪، وأشعر دائما بالنقص تجاه الآخرين ونسبتها ١٨,٣٪، وتحصيلي العلمي في المرحلة الثانوية كان دون المتوسط ونسبتها ١٣,٧٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة التل وبلبل [٨]، ومامسر [١٣].

احتلت المشكلات الذاتية المرتبة الثانية في كليات المعلمين بالمملكة مما يدل على تأثير هذه المشكلات على تحصيلهم الدراسي، ويفسر الباحث انتشار هذا النوع من المشكلات بأن الشباب الجامعي يعاني من تحديات تؤثر عليه نفسيا بحيث تجعله يشعر بالنسيان والشرود والأرق، وقد تجعلهم يجدون صعوبة في التحكم في انفعالاتهم. ومما يزيد هذا النوع من المشكلات انتشارا بين الطلاب في هذه المرحلة، تصرفاتهم السلبية تجاه المشكلات التي تواجههم مثل عدم المثابرة لمدة طويلة، والشعور باليأس والتردد في اتخاذ القرارات. وربما يعود جانب منه إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية، ولذلك فإن على الكليات إنشاء مراكز للإرشاد النفسي لتقديم الخدمات المناسبة لمن يشكون من الأرق أو قلة النوم أو ضعف التركيز أثناء المحاضرات والإعلان عن هذه المراكز، وهذا سوف يساعد على بحث مشكلات الطلاب والدارسين في كليات المعلمين وتقديم أفضل الحلول لها.

بالنسبة للبعد الثالث وهو المشكلات الاجتماعية، فقد أوضح جدول رقم ١١ أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا البعد انحصرت ما بين ١,٧٥ و١,٠٧.

جدول رقم ١١ . التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات المشكلات الاجتماعية مرتبة تنازليا.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	موافق		غير موافق		غير متأكد		المتوسط الحسابي
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	٦٠	لايوجد سكن مناسب للطلاب في الكلية.	١٢٧٠	٨٢,٨	١٣٩	٩,١	١٢٥	٨,١	١,٧٥
٢	٥٧	أفكر في العمل بجانب الدراسة للوفاء بمتطلبات الحياة.	٨٨٢	٥٧,٥	٤٩٥	٣٢,٣	١٥٧	١٠,٢	١,٤٧
٣	٤٩	أعاني من صعوبة المواصلات من الكلية وإليها.	٧١٩	٤٦,٩	٧٠٤	٢٥,٩	١١١	٧,٢	١,٤٠
٤	٥٥	لايوجد نشاط اجتماعي داخل الكلية يرضي طموحي.	٨٦٠	٥٦,١	٣٤٤	٢٢,٤	٣٣٠	٢١,٥	١,٣٥
٥	٦٤	لاتساعدني ظروفي الاقتصادية على تنمية هواياتي وممارستها.	٦٨٧	٤٤,٨	٥٨٣	٣٨	٢٦٤	١٧,٢	١,٢٨
٦	٥٩	أعاني من كثرة الالتزامات الأسرية.	٦٩٨	٤٥,٥	٥٥٥	٣٦,٢	٢٨١	١٨,٣	١,٢٧
٧	٥٨	خريجو الكلية لايحظون بالتقدير والاحترام من قبل المجتمع.	٧٤٦	٤٨,٦	٤٥٩	٢٩,٩	٣٢٩	٢١,٤	١,٢٧
٨	٥٢	التفكير في الزواج يشغلني كثيرا.	٦٤٠	٤١,٧	٦٦٢	٤٣,٢	٢٣٢	١٥,١	١,٢٧
٩	٦٥	أقضي معظم أوقات فراغي أمام التلفاز كوسيلة تسلية.	٥٧٠	٣٧,٢	٧٠٤	٤٥,٩	٢٦٠	١٦,٩	١,٢٠
١٠	٥١	الخلافات الأسرية تؤثر على تحصيلي الدراسي.	٥١٤	٣٣,٢	٨١٣	٥٣	٢٠٧	١٣,٥	١,٢٠
١١	٦١	لايتوافر لي مكان هادىء في المنزل للمذاكرة.	٤٨٩	٣١,٩	٨٤٢	٥٤,٩	٢٠٣	١٣,٢	١,١٩
١٢	٥٣	أسرتي تعاني من قلة الإمكانات المادية.	٤٥١	٢٩,٤	٨٩١	٥٨,١	١٩٢	١٢,٥	١,١٧
١٣	٦٢	التقاليد الاجتماعية تحول بيني وبين استغلال أوقاتي.	٦٠١	٣٩,٢	٥٦٩	٣٧,١	٣٦٤	٢٣,٧	١,١٥

تابع جدول رقم ١١.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	موافق		غير موافق		غير متأكد		المتوسط الحسابي
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١٤	٦٢	منزل أسرتي تنقصه الكثير من الحاجات الضرورية.	٤٢٦	٢٧,٨	٩١٠	٥٩,٣	١٩٨	١٢,٩	١,١٥
١٥	٥٤	أفكر في ترك الدراسة للحصول على دخل مناسب.	٣٩٨	٢٥,٩	٩٠٧	٥٩,١	٢٢٩	١٤,٩	١,١١
١٦	٥٠	أسرتي ترفض خروجي مع زملائي أحيانا.	٣١٣	٢٠,٤	١٠٥٨	٦٩	١٦٣	١٠,٦	١,١٠
١٧	٤٨	العلاقات الاجتماعية في الكلية غير ودية.	٤٧٨	٣١,٢	٧١٠	٤٦,٣	٣٤٦	٢٢,٦	١,٠٩
١٨	٤٧	أعاني من العزلة الاجتماعية داخل الكلية.	٣٤٧	٢٢,٦	٩٥١	٦٢	٢٣٦	١٥,٤	١,٠٧

كما يتضح من الجدول أن أكثر المشكلات الاجتماعية حدة هي: لا يوجد سكن مناسب للطلاب في الكلية ونسبتها ٨٢,٨٪، والتفكير في العمل بجانب الدراسة للوفاء بمتطلبات الحياة و نسبتها ٥٧,٥٪، وأعاني من صعوبة المواصلات من الكلية وإليها ونسبتها ٤٦,٩٪، ولا يوجد نشاط اجتماعي داخل الكلية يرضى طموحي ونسبته ٥٦,١٪، ولاتساعدني ظروفي الاقتصادية على تنمية هواياتي وممارستها، ونسبتها ٤٤,٨٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نجاتي [١٢]، ودراسة صوانه [١١]، ودراسة متولي [١٥].

أما أقل المشكلات الاجتماعية حدة وأقلها انتشارا فهي: المعاناة من العزلة الاجتماعية داخل الكلية ونسبتها ٢٢,٦٪، والعلاقات الاجتماعية في الكلية غير ودية ونسبتها ٣١,٢٪، وأسرتي ترفض خروجي مع زملائي أحيانا نسبتها ٢٠,٤٪، وأفكر في ترك الدراسة للحصول على دخل مناسب نسبتها ٢٥,٩٪، ومنزل الأسرة تنقصه

الكثير من الحاجات الضرورية نسبتها ٨,٢٧٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وايز برق [٩]، ودراسة خضر [١٦]، ودراسة فقيه [١٨].

احتلت المشكلات الاجتماعية المرتبة الثالثة تأثيرا وانتشارا بين الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة، مما يدل على تأثير هذا النوع من المشكلات على تحصيلهم الدراسي. ويفسر الباحث ذلك بشعور الطلاب والدارسين بعدم اهتمام الكليات بالعوامل الأسرية خارج الكلية والعلاقات الاجتماعية داخل الكلية بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، مما يؤدي إلى عدم توافر المناخ الملائم للدراسة. فالكليات مطالبة بتحسين أوضاعها الداخلية، وتوفير النشاطات المناسبة التي تساعد الطلاب على الاستفادة من أوقات الفراغ، كما أن توفير سكن مناسب للطلاب في كليات المعلمين، ودعم النشاطات اللاصفية وتشجيع الطلاب على بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس يؤدي إلى التوافق والانسجام داخل الكلية، ويساعد على التخفيف من آثار المشكلات الاجتماعية وتحسين مستوى تحصيل الطلاب والدارسين.

السؤال الثاني: هل تختلف المشكلات التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية باختلاف متغيرات الدراسة (نوعية الملتحقين، والحالة الاجتماعية، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، ومكان الدراسة «الكلية»)؟

فيما يتعلق بالجانب الأول من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف نوعية الملتحقين للدراسة بكليات المعلمين بالمملكة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين الطلاب والدارسين في محاور الاستبانة. وبالرجوع إلى جدول رقم ١٢، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشكلات لدى الطلاب ومتوسط درجات المشكلات لدى الدارسين، ومعنى ذلك أن الطلاب والدارسين لديهم نفس الشعور بالمشكلات بالرغم من أن الفئة الأولى مفرغة كليا للدراسة بينما الفئة الثانية مفرغة جزئيا فهم يعملون بالإضافة إلى الدراسة.

جدول رقم ١٢. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف نوع الملتحقين (طالب/ دارس).

محاور الدراسة	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	الدلالة
المشكلات التعليمية	طالب	١٤٨٧	١,٣٦	٠,٢٨		
	دارس	٣٧	١,٣١	٠,٣١	١,٠٩	غير دالة
المشكلات الذاتية	طالب	١٤٨٧	١,١٦	٠,٢٧		•
	دارس	٣٧	١,١٧	٠,٢١	٠,٢٧	غير دالة
المشكلات الاجتماعية	طالب	١٤٨٧	١,٢٤	٠,٣١		
	دارس	٣٧	١,١٧	٠,٢١	١,٩٢	غير دالة

وفيما يتعلق بالجانب الثاني من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف الحالة الاجتماعية للملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتزوجين والعزاب في محاور الدراسة. وبالرجوع إلى جدول رقم ١٣ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشكلات لدى المتزوجين ومتوسط درجات المشكلات لدي العزاب، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود تفرقة بين المتزوجين والعزاب في أنظمة الكليات الإدارية والدراسية.

جدول رقم ١٣. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج/ أعزب).

محاور الدراسة	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	الدلالة
المشكلات التعليمية	متزوج	١١٨	١,٣٩	١,٢٨		
	أعزب	١٣٩٩	١,٣٥	١,٢٨	١,٤٠	غير دالة
المشكلات الذاتية	متزوج	١١٨	١,١٧	٠,٢٣		
	أعزب	١٣٩٩	١,١٦	٠,٢٨	١,٧٤	غير دالة
المشكلات الاجتماعية	متزوج	١١٨	١,٢٦	٠,٢٦		
	أعزب	١٣٩٩	١,٢٣	٠,٣١	١,٠٤	غير دالة

وفيما يتعلق بالجانب الثالث من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المعدل التراكمي للملتحقين بكليات المعلمين في المملكة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الآحادي للتعرف علي الفروق بين المستويات المختلفة في المعدل التراكمي في استجابة أفراد العينة في محاور الاستبانة. وقد تبين من نتائج التحليل الموضحة بجدول رقم ١٤ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية والذاتية تبعا لاختلاف معدلاتهم التراكمية. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب والدارسين في المشكلات التعليمية التي تواجههم في كليات المعلمين بالمملكة باختلاف معدلاتهم التراكمية.

جدول رقم ١٤. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المعدل التراكمي.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
المشكلات التعليمية	بين المجموعات	٤	١,٢١	٠,٢٤		
	داخل المجموعات	١٤٩١	١١٦,١٩	٠,٠٧	٣,٨٨	٠,٠٥
المشكلات الذاتية	بين المجموعات	٤	١,٢٤	١,٤٣		
	داخل المجموعات	١٤٩١	١,٢٤	٠,١٤	٤,٢١	٠,٠١
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٤	١,٧٨	١,٠٦		
	داخل المجموعات	١٤٩١	١٣٨,٤٦	٠,١٨	٢,١٠	غير دالة

جدول رقم ١٥. نتيجة اختبار شيفيه بشأن الفروق في المشكلات التعليمية باختلاف المعدل التراكمي.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	ممتاز	١,٤٧					
٢	جيد جدا	١,٣٩					
٣	جيد	١,٣٥	*				
٤	مقبول	١,٣٥	*				
٥	راسب	١,٣٧					

يوضح جدول رقم ١٥أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مدى موافقة من حصل على تقدير مقبول ومدى موافقة من حصل على تقدير ممتاز لصالح الحاصلين على تقدير ممتاز، كما يوجد فروق أيضا بين الفئة الأولى (ممتاز) والفئة الثالثة (جيد) لصالح الفئة الأولى. ويفسر الباحث ذلك بأن الطلاب والدارسين الحاصلين على تقديرات ممتاز، أقل تأثرا بالمشكلات التعليمية.

جدول رقم ١٦ . نتيجة اختبار شيفية بشأن الفروق في المشكلات الذاتية باختلاف المعدل التراكمي.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	ممتاز	١,٢٧					
٢	جيد جدا	١,١٦	*				
٣	جيد	١,١٥	*				
٤	مقبول	١,١٨					
٥	راسب	١,١٨					

كما استخدم الباحث اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين المتوسطات في المشكلات الذاتية التي تواجه الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة باختلاف معدلاتهم التراكمية، وجدول رقم ١٦ يوضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مدى موافقة من حصلوا على تقدير ممتاز ومدى موافقة من حصلوا على تقدير جيد جدا لصالح الفئة الأولى، كما يوجد فروق أيضا بين الفئة الأولى (ممتاز) والفئة الثالثة (جيد) لصالح الفئة الأولى.

وهذه النتائج التي أظهرها جدول رقم ١٥ وجدول رقم ١٦ نتائج منطقية، فكلما قل معدل الطالب أو الدارس التراكمي أدى إلى شعور أكثر بالمشكلات، سواء التعليمية منها أو الذاتية، وهذه النتائج تتفق مع دراسة صوانه [١١]، ودراسة التل وبلبل [٨].

الجانب الرابع من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المستوى الدراسي للملتحقين بكليات المعلمين في المملكة؟

جدول رقم ١٧ . دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستوى الدراسي.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ت» القيمة	الدلالة
المشكلات التعليمية	بين المجموعات	٣	٢,٦١	٠,٨٧		
	داخل المجموعات	١٢٢٥	١١٩,٨٩	٠,٠٧	١١,٠٩	٠,٠١
المشكلات الذاتية	بين المجموعات	٣	٠,٧١	٠,٢٣		
	داخل المجموعات	١٢٢٥	١١٥,٦٢	٠,٠٧	٣,١٤	٠,٠٥
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,٩٧	٠,٣٢		
	داخل المجموعات	١٢٢٥	١٤٢,٠٦	٠,٠٩	٣,٤٩	٠,٠١

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الآحادي للتعرف على الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستوى الدراسي للطلاب والدارسين، وقد تبين من نتائج التحليل الموضحة بجدول رقم ١٧ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) و(٠,٠١) في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية، تبعا لاختلاف مستوياتهم الدراسية. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب والدارسين في المشكلات التعليمية التي تواجههم في كليات المعلمين باختلاف مستوياتهم الدراسية.

جدول رقم ١٨ . نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات التعليمية باختلاف المستوي الدراسي.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	المستوى الأول	١,٣٦					
٢	المستوى الثاني	١,٣٠					
٣	المستوى الثالث	١,٣٩		*			
٤	المستوى الرابع	١,٤١		*			

ويوضح جدول رقم ١٨وجود فروق دالة إحصائيا بين مدى متوسطات موافقات المستوى الثاني وبين كل من موافقات المستوى الثالث والرابع لصالح المستوى الثالث، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الطلاب والدارسين في المستوي الثاني يكونوا أقل معاناة من المشكلات التعليمية.

جدول رقم ١٩. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الذاتية باختلاف المستوى الدراسي.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤
١	المستوى الأول	١,٢٠				
٢	المستوى الثاني	١,١٤	*			
٣	المستوى الثالث	١,١٦				
٤	المستوى الرابع	١,١٦				

يوضح جدول رقم ١٩ وجود فروق بين متوسطات موافقات المستوى الأول والثاني لصالح المستوى الأول ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب والدارسين في المستوى الثاني أقل معاناة من المشكلات الذاتية.

جدول رقم ٢٠. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الاجتماعية باختلاف المستوى الدراسي.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤
١	المستوى الأول	١,٢٨				
٢	المستوى الثاني	١,٢٥				
٣	المستوى الثالث	١,٢٢				
٤	المستوى الرابع	١,٢١	*			

يوضح جدول رقم ٢٠ وجود فروق بين متوسطات موافقات المستوى الأول والرابع لصالح المستوى الأول. ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الطلاب والدارسين في المستوى الرابع يكون أقل معاناة من المشكلات الاجتماعية. ويفسر الباحث هذه

النتيجة أن الطلاب والدارسين يعانون أقل من المشكلات الاجتماعية في المستوى الرابع نظرا لأن معظمهم على أعتاب التخرج، كما أن عدد منهم يخطط لحياته المستقبلية والتفكير في بناء أسرة والحصول على عمل مناسب مما يجعل الطلاب والدارسين أكثر قدرة على مواجهة المشكلات. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة صوانه، ١٩٨٣م، ودراسة مهدي، ١٩٨٩م، ودارسة كاظمي، ١٩٩٤م.

الجانب الخامس من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف التخصص الدراسي للملتحقين بكليات المعلمين في المملكة؟

جدول رقم ٢١. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف التخصص الدراسي.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
المشكلات التعليمية	بين المجموعات	٦	١,٣٠	٠,٢١		
	داخل المجموعات	١٥٢٥	١٢١,٠٦	٠,٠٧	٢,٧٥	٠,٠١
المشكلات الذاتية	بين المجموعات	٦	٠,٦٧	٠,١١		
	داخل المجموعات	١٥٢٥	١١٥,٥٠	٠,٠٧	١,٤٧	غيردالة
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٦	١,٠٠	٠,١٦		
	داخل المجموعات	١٥٢٥	١٤١,٩٩	٠,٠٩	١,٨٠	غيردالة

للإجابة عن هذا الجانب تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في محاور الاستبانة باختلاف التخصص الدراسي بالكليات، وبالرجوع إلي جدول رقم ٢١ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية في الكليات في محور المشكلات الذاتية ومحور المشكلات الاجتماعية، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصصات أفراد العينة في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات أفراد العينة في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية ولم يستطع اختبار «شيفيه» إظهار الفروق بين متوسطات

موافقات أفراد العينة في محور المشكلات التعليمية.

الجانب السادس في السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف مكان الدراسة (الكلية)؟

جدول رقم ٢٢. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الكلية.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
المشكلات التعليمية	بين المجموعات	٤	١,٩٨	٠,٤٩		
	داخل المجموعات	١٥٢٩	١٥,٧٨	٠,٠٧	٦,٢٧	٠,٠١
المشكلات الذاتية	بين المجموعات	٤	٢,٥٩	٠,٦٤		
	داخل المجموعات	١٥٢٩	١١٤,٠٥	٠,٠٧	٨,٧٠	٠,٠١
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٤	١,٣٥	٠,٣٤		
	داخل المجموعات	١٥٢٩	١٤٢,٠٥	٠,٠٩	٣,٦٤	٠,٠١

للإجابة عن هذا الجانب تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في محاور الاستبانة باختلاف الكلية التي يدرس بها الطلاب والدارسين. وقد تبين في نتائج التحليل الموضحة بجدول رقم ٢٢ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) (٠,٠١)، حول مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية، تبعا لاختلاف الكليات التي يدرسون بها. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب والدارسين في المشكلات التعليمية التي تواجههم باختلاف الكليات التابعين لها.

جدول رقم ٢٣. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات التعليمية باختلاف الكليات.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	الدمام	١,٣٣					
٢	تبوك	١,٣٧					

تابع جدول رقم ٢٣.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
٣	جازان	١,٣٤				•	
٤	جدة	١,٤٤	*		*		*
٥	الرياض	١,٣٥					

يوضح جدول رقم ٢٣ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجة مشكلات كلية الدمام ومتوسط مشكلات كلية جدة وذلك لصالح كلية جدة أي أن أفراد العينة في كلية جدة أكثر تأثرا بالمشكلات التعليمية، كما أظهر جدول رقم ٢٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية جازان ومتوسط مشكلات كلية جدة وذلك لصالح كلية جدة مما يعني أن لديهم مشكلات تعليمية أكثر، كما تبين من جدول رقم ٢٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مشكلات كلية الرياض ومتوسط مشكلات كلية جدة لصالح كلية جدة، مما يعني أن كلية جدة أكثر تأثرا بالمشكلات التعليمية.

جدول رقم ٢٤. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الذاتية باختلاف الكلية.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	الدمام	١,١٣					
٢	تبوك	١,١٧					
٣	جازان	١,١٧					
٤	جدة	١,٢٤	*	*	*		*
٥	الرياض	١,١٢					

يوضح جدول رقم ٢٤ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مشكلات كلية الدمام ومتوسط مشكلات كلية جدة وذلك لصالح كلية جدة، أي أن أفراد العينة

في كلية جدة أكثر تأثراً بالمشكلات الذاتية، كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات مشكلات كلية تبوك ومتوسط مشكلات كلية جدة، وذلك لصالح كلية جدة، مما يعني أن لديهم مشكلات ذاتية، كما أظهر الجدول فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية جدة ومتوسط مشكلات جدة لصالح كلية جازان، مما يعني أن لديهم مشكلات ذاتية، كما أظهر الجدول فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية جدة، ومتوسط مشكلات كلية جدة لصالح كلية الرياض، مما يعني أن لديهم مشكلات ذاتية أكثر من غيرهم أو يفسر الباحث ذلك بأن الطلاب والدراسين في كلية جدة أقل قدرة على تقبل المشكلات الذاتية والتعايش معها، وهذا يعني افتقار الطلاب والدراسين في كلية جدة إلى القدرات التي تناسب مواجهة مثل هذه المشكلات. وهذه التحية تتفق مع دراسة محمود [١٤].

جدول رقم ٢٥. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الاجتماعية باختلاف الكلية.

العدد	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	الدمام	١,٢٢					
٢	تبوك	١,٢٥					
٣	جازان	١,٢٥					
٤	جدة	١.٢٩					*
٥	الرياض	١,٢١					

يوضح جدول رقم ٢٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية الرياض، ومتوسط مشكلات كلية جدة لصالح كلية جدة، مما يعني أن لديهم مشكلات اجتماعية أكثر. ويفسر الباحث تأثر بعض الكليات بالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية، أكثر من البعض الآخر بسبب نقص الكوادر الإدارية والفنية وضعف الإمكانات والتجهيزات وعدم ملاءمة المواقع الحالية لبعض الكليات. وعدم الاهتمام بالصيانة الدورية والمستمرة لجميع الكليات، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة مهدي [١٩]، ودراسة متولي [١٥].

التوصيات والاقتراحات

استكمالا لهذا الجهد يرى الباحث طرح بعض المقترحات والتوصيات التي يرى دراستها ومحاولة الأخذ بها، الأمر الذي قد يساعد في رسم الحلول المثلى أو يخفف من حدتها، وفيما يلي هذه المقترحات موزعة على الأبعاد الثلاثة للدراسة:

أولا: مقترحات خاصة بالمشكلات التعليمية

١- ضرورة مراجعة نظام القبول والتسجيل في كليات المعلمين وما يرتبط به من تعليمات التسجيل والحذف والإضافة وتأجيل الدراسة، من أجل مراعاة ظروف الملتحقين الخاصة بهذه الكليات عند عمل الجدول الدراسي حسب ما تسمح به قدرات الطالب العلمية، ولا يقل عن الحد الأدنى.

٢- ضرورة مراعاة أعضاء هيئة التدريس للفروق الفردية في التحصيل الدراسي والتزامهم بمواعيد الامتحانات الشهرية والنهائية لتفادي ضغط الاختبارات خلال فترة قصيرة من أجل تحقيق الملتحقين بهذه الكليات أفضل النتائج، كما أن على أعضاء هيئة التدريس أن تكون معاملتهم مع الطلاب متوازنة مما يؤدي إلى التوافق والانسجام داخل الكليات.

٣- ضرورة قيام الأقسام الدراسية بمراجعة دورية وبصفة مستمرة لمناهج المواد الدراسية المقدمة من كل قسم لمعرفة مدى ملائمتها لما يحدث من تغيرات وزيادة الاهتمام بمواد التخصص ومدى انسجام حجم المادة مع عدد الساعات المقررة له.

٤- ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بخواص المعلم الناجح الذي يستطيع تعزيز اتجاهات طلابه الإيجابيات نحو مهنة التدريس لضمان أداء أفضل في عمليتي التدريس والإرشاد.

ثانيا: مقترحات خاصة بالمشكلات الذاتية

١- ضرورة قيام كليات المعلمين بإنشاء مركز أو وحدة للإرشاد الطلابي في كل كلية تحت إشراف أقسام التربية وعلم النفس ويكون مرتبطا بشؤون الطلاب.

٢- ضرورة إلزام المرشدين الدارسين في الكليات بوضع خطة دقيقة وفعّالة لمتابعة أوضاع الطلاب والدارسين الأكاديمية وتبديد مخاوفهم من الفشل الدراسي وتقديم ما يحتاجونه من أجل كسب رضاهم وثقتهم وزيادة الدافعية للدراسة لديهم، مما يقلل من حدة المشكلات الانفعالية مثل قلق الامتحانات والغضب والخوف والاكتئاب والخجل والشعور بالوحدة.

ثالثا: مقترحات خاصة بالمشكلات الاجتماعية

١- ضرورة اهتمام وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين بالجانب الاجتماعي في الكليات عن طريق توفير البرامج الترويحية والثقافية المناسبة، ودعمها بالإمكانات المادية والمعنوية، كما أن توفير سكن مناسب للطلاب في هذه الكليات سوف يساعد على استعداد الطلاب نفسيا ومن ثم مساعدتهم على الاستمرار في الدراسة.

٢- ضرورة اهتمام وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين بالمباني التعليمية لكليات المعلمين وأن تتوافر بها المواصفات والشروط التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية اللازمة والقيام بصيانة دورية لجميع مرافق الكليات والأجهزة الموجودة فيها.

٣- ضرورة قيام كليات المعلمين بتطوير برامج فردية وجماعية مناسبة لمواجهة المشكلات التي تواجه الملتحقين بها وبصفة خاصة عند الالتحاق بالكليات لأول مرة وقريبا من التخرج وفي بداية كل فصل دراسي وعند قرب الامتحانات النهائية.

كما يقترح الباحث ما يلي:

١- إجراء دراسات لمعرفة المشكلات التي تواجه الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات الأخرى في المملكة.

٢- إجراء دراسات مقارنة بين الطلاب والطالبات لمعرفة تأثير الجنس على المشكلات التي تؤثر على الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات.

٣- قيام فريق عمل من الباحثين للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب في الجامعات السعودية من وجهة نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وإيجاد العلاقة والفروق بين وجهات النظر المختلفة.

المراجـــع

[١] زهران، حامد عبدالسلام. *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢م.

[٢] مجموعة هولمز. *معلمو الغد*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٩٨٧م.

[٣] الغامدي حمدان، وعبدالله مغرم. «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كليات المعلمين في الرياض.» *مجلة جامعة الملك سعود*، ٩، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢ (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، ٢٢٤-٢٧٣.

[٤] الصايغ، محمد حسن. *التقرير الوثائقي لكلية المعلمين بالرياض، في عام ١٣٩٤-١٤١٣هـ*. الرياض: مطابع دار طيبة، ١٤١٤هـ.

[٥] إبراهيم، مصطفى محمد، وأحمد لبيب، وسعيد محمود أبوسمـك. *علم الاجتماع*. ط١. جدة: دار النشر، ١٩٧٧م.

[٦] Williamson, J. *Student Personal Services in Colleges and Universities.* New York: McGraw-Hill 1961.

[٧] Mooney, R. *The Mooney Problem Check Lists: Form College*. New York : The Psychological Co., 1941.

[٨] التل، شادية، ورمزي بلبل. «مشكلات طلبة جامعة اليرموك: دراسة امبريقية.» *مجلة أبحاث اليرموك*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (١٩٨٨م)، ١٢٧-١٦٢.

[٩] Weissburg, M., et al. "An Assessment of the Personal, Career, and Academic Needs of Undergraduate Students." *Journal of College Student Personnel* (March 1982), 115-22.

[١٠] Nasim, A. "Problems of Pakistant Students at AUB." Unpublished M. A. Thesis . American University of Beirut, 1959.

[١١] صوانه، علي محمد. «مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٨٣م.

[١٢] نجاتي، محمد عثمان. «مشكلات طلبة جامعة الكـويـت.» *مجلة كلية الآداب والتربيـة*، جامعة الكويت، ٦ (١٩٧٤م)، ١١٣.

[١٣] مامسر، محمد خير. «مشكلات الشباب الجامعي في الأردن وحاجاتهم الإرشادية»، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧١م.

[١٤] محمود، يوسف سيد. «مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهـتـهـا.» *مجلة دراسات تربوية*،٨، ع ع ٤٩ ، ٥٠ (١٩٩٣م)، ١١٥-٢٧٨.

[١٥] متولي، نبيل عبدالحليم. «المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية، لطلاب بعض الجامعات بالسودان، دراسة ميدانية.» *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ١٧ (١٩٩١م)، ٢٢٣-٢٣٦.

[١٦] خضر، علي. *مشكلات الشباب الجامعي في المملكة العربية السعودية*. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٧٥م.

[١٧] قزاز، أسامه بكر. «المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي، مع التركيز على دراسة المشكلات في جامعة الملك عبدالعزيز.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨١م.

[١٨] فقيه، هاشم السيد أحمد. «مشكلات طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، خلال العام الدراسي، ١٩٨٤م/ ١٩٨٥م.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٧م/١٩٨٨م.

[١٩] مهدي، سهام محمود. «أبرز المشكلات التي تواجه كلية التربية للبنات بجدة، من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٩م.

[٢٠] الكاظمي، زهير أحمد. *المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى، بمكة المكرمة*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ع٣٣، ١٩٩٤م.

[٢١] أبو حميدان، يوسف عبدالوهاب. «مشكلات الطالب الجامعي.» دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني، «بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر»، جامعة البحرين، البحرين ٧-٩مايو، ١٩٩١م، ٢-٣٢.

[٢٢] عبدالباسط، محمد عبدالمعطي. *البحث الاجتماعي*. الإسكندرية: دار المعرفة، ١٩٩٠م.

Problems Facing Students Enrolled in Teacher Colleges in Saudi Arabia in the Light of Some Variables

Hamdan Ahmed Al-Ghamdi

Associate Professor, Dept. of Psychology and Education,
Teachers College, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: The aim of the study was to identify the problems which face students at teachers colleges in Saudi Arabia. To achieve this aim, the investigator developed a 65-item questionnaire. The questionnaire was administered to a representative sample of 1534 students. Proper ways of statistical analysis, were used to deal with the data of the study. Results revealed that the most serious educational problems were as follows: ignoring students' circumstances when designing the schedule, condensing the monthly exams over short periods of time, the clear variance in faculty members' ways of dealing with students, and the overemphasis on general preparation subjects rather than on subject specialization. The most serious personal problems revealed by the study were as follows: weakness of motivation for studying some subjects, feeling of anxiety before final exams, and students' suffering from lack of cooperation and encouragement by some faculty members. The most serious social problems were as follows: the lack of proper housing in teachers colleges, the search for part-time jobs to meet the needs of life, transportation problems to and from the campus and the absence of social activities on campus. Also, significant differences in the problems facing students at teachers colleges were observed, regardless of the social status and type of students (full-time and part - time students). The results of the analysis of variance and Scheffe test revealed significant statistical differences in students' views with regard to the accumulative grade level of study, specialization and college. In the light of these findings, the investigator made some recommendations and suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٩-١٦٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة*

جميل محمود الصمادي*، وعبدالعزيز مصطفى السرطاوي**، وياسر عبدالله الحيلواني***،
وإبراهيم امين القريوتي****

* أستاذ، نائب عميد كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن،
و ** أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين،
الإمارات العربية المتحدة، و *** أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،
جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة،
و**** مدرس خارج الهيئة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،
جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية وعددها ٨ مراكز ومن جميع مدراء تلك المراكز وعينة من معلميها وعددهم ٨٢ معلما ومعلمة. ولقياس مدى الفاعلية، تم تطوير أداة تكونت من ١١٩ فقرة مثلت سبعة أبعاد هي المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب، والمعلمون والعاملون. أجاب عن فقرات هذه الأداة المعلمون والمدراء والمشرفون. كما أجاب المعلمون عن أسئلة مفتوحة عن المشكلات التي تحد من فاعلية تدريسهم في المركز.

أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن متوسط كل من مركزي الشارقة وخورفكان على أداة الدراسة ككل يزيد على الدرجة المعتمدة للفاعلية (٣) بشكل دال إحصائيا على مستوى ألفا ٠,٠٥ مما يشير إلى فاعليتها ككل. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى التباين في فاعلية المراكز حسب أبعاد الأداة، إذ أن نتائج اختبار (ت) أشارت إلى فاعلية مركز أبو ظبي في الجو التربوي ومركز

الشارقة في أبعاد الإدارة، وخصائص المركز، والتدريس والتدريب ومركز العين في بعدي خصائص المركز والمجتمع المحلي. أما مركز خورفكان فكان فعالا في أبعاد المنهاج والإدارة وخصائص المركز والجو التربوي والمجتمع المحلي. أما فيما يتعلق بالأبعاد الأخرى لم تكن النتائج دالة إحصائيا. كما أشارت نتائج تحليل التباين إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية المركز تعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية وعلى درجات الأبعاد الفرعية جميعا. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس إلى أن أهم تلك المشكلات كانت التباين في قدرات الطلبة، ونقص الدورات التدريبية للمعلمين، والإدارة غير المؤهلة، والغرف الصفية ضيقة، وعدم اهتمام أولياء الأمور.

المقدمة والخلفية النظرية

تستند التربية الخاصة على مبدأ أساسي يتمثل في توفير خدمات تربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول بهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. ومنذ نشوء التربية الخاصة، كأحد الميادين التربوية الهامة قبل السبعينات من هذا القرن، كان الاهتمام منصبا على توفير خدمات التربية الخاصة لأكبر عدد ممكن من الذين يحتاجون لمثل هذه الخدمات، وضمان حقهم في تعليم وتدريب يتناسب وحاجاتهم الخاصة. ونتيجة لذلك، صدرت القوانين والتشريعات في الدول المتقدمة، وشكلت الجمعيات الخيرية التطوعية وجمعيات الدفاع عن حقوق المعاقين من الأهالي والمهنيين، كما نشطت وسائل الإعلام في إبراز قضية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم [١].

وفي أواسط الثمانينات بدأت التساؤلات تثار حول مدى استفادة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من البرامج التي تقدم لهم، وذلك بعد أن أشارت دراسات عديدة إلى قصور واضح في تحقق أهداف التربية الخاصة عبر الممارسات القائمة، هذا مما أدى إلى أن يتجه الاهتمام نحو نوعية البرامج المقدمة في مجال التربية الخاصة وأن لا يقتصر على زيادة عدد المستفيدين من تلك البرامج [٢].

وأشارت الدراسات التتبعية التي أجريت على عينات من الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين التحقوا ببرامج التربية الخاصة، إلى أنهم لم يستفيدوا من الخدمات المقدمة لهم. وظهر ذلك على شكل نسبة تسرب عالية لديهم، وانخفاض في فرص

العمل، بالإضافة إلى العزلة الاجتماعية، مما يؤكد على حقيقة أنه، بالرغم من التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة ببرامج تربوية، إلا أنهم لا يستفيدون من تلك البرامج كما هو متوقع، وقد أيدت دراسات لاحقة هذه النتائج [٣؛ ٤].

إن الاهتمام بمخرجات التربية الخاصة وبنوعية البرامج المقدمة فيها، جعل متخذي القرار ومديري البرامج والمختصين يدرسون الطرق والأساليب التي من شأنها تحسين نوعية الخدمات التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بغية الوصول إلى مخرجات أفضل سوية مما هي عليه، وهذا ما يعرف بالفاعلية effectiveness. يشير مفهوم الفاعلية بشكل عام إلى درجة تحقق الأهداف المنشودة في العملية التربوية. ويتضمن الارتقاء والتقدم والنماء في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية للفرد. وبهذا المعنى، فإنه لا يوجد اختلاف بين مفهوم الفاعلية في التربية الخاصة والتربية العادية إلا بقدر اختلاف الأهداف بينها.

تتضمن المخرجات التعليمية في مجال التربية الخاصة، والتي تعبر عن مفهوم الفاعلية، المهارات، والمعارف، والاتجاهات، والقيم التي يكتسبها الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة الذين يلتحقون بمراكز أو مدارس التربية الخاصة. ولما كان هناك صعوبة في قياس القيم والاتجاهات والسلوك التي ترتبط بالهدف العام الأسمى لكل بلد وهو المواطنة الصالحة، وذلك لصعوبة قياس مثل هذه السلوكات، فإن التركيز قد انصب على المهارات والمعارف المكتسبة نتيجة للتعليم والتدريب من حيث كونها مخرجات تعليمية يجب قياس مدى تحققها.

يعتبر قياس المخرجات التعليمية إحدى الطرق التي يمكن التوصل من خلالها إلى دلالات على فاعلية المؤسسة التربوية، إلا أنه، وبسبب صعوبة قياس التحصيل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدقة، يتجه البعض إلى الاهتمام بتقويم مدخلات وعمليات العملية التربوية باعتبار ذلك أحد المحكات التي يمكن أن تعطي دلالة عن فاعلية المؤسسة التربوية. ولعل هذا ينسجم مع اتجاه منحى التوجه نحو الإدارة في التقويم management - oriented approach وهذا المنحى هو الذي اعتمده الباحثون في الدراسة الحالية.

طور هذا المنحى من قبل كل من ستفلبيم والكن Stufflebeam and Alkin إذ يعتمد هذا المنحى على النظم حيث تتخذ القرارات حول مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية. ويعمل هذا النموذج على تصنيف الأشخاص الذين سيتعاملون مع نواتج عملية التقويم تبعا للكيفية التي سيستفيدون منها من نتائج عملية التقويم، حيث يساعد هذا النموذج على التنبؤ بالعمليات التي تتبع بالنظام التربوي ونواحي القصور في تصميمها وتطبيقها، الأمر الذي يزود المهتمين بالمعلومات اللازمة للحكم على تصميم العمليات التربوية والحكم على فاعلية الإجراءات التي تتبع من أجل الوصول إلى نواتج العملية التربوية [٥].

لقد أشارت الدراسات حول مدخلات العملية التعليمية إلى أن هناك الكثير من تلك المدخلات بمثابة عوامل يمكن أن تكون مسؤولة عن المدرسة. إن المعلم، والمنهاج، والإدارة، وخصائص الطلبة، والبناء المدرسي، والأدوات والتجهيزات، وأساليب التدريس، والمجتمع المحلي كلها عوامل يمكن أن يكون لها دور في فاعلية المدرسة أو البرنامج التربوي [٦].

إن الاهتمام بالعوامل التي تشكل المدخلات للعملية التعليمية في التربية الخاصة يفترض أن يزيد من فرص المدرسة لكي تصبح فعالة، وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار المآخذ التي أشار إليها كثير من الباحثين حول مخرجات تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هنا أشار بعض الباحثين إلى أن عقد التسعينات من هذا القرن يجب أن يتركز حول نوعية الخدمات التي تقدم في مجال التربية الخاصة وكيف يمكن أن نحسن مثل هذه الخدمات [٧].

ومع أنه لا يوجد نموذج واحد لبرامج التربية الخاصة الفعالة أو المدرسة الفعالة، أو المركز الفعال، إلا أنه يوجد عدد من الدلائل أو المؤشرات أو العوامل المقبولة التي تجعل المدرسة أو المركز فعالا. فقد أشار كل من المركز الوطني الإقليمي للموارد، ومركز سياسات التربية الخاصة في الولايات المتحدة، إلى عدد من العناصر المهمة فيما يتعلق بفاعلية مراكز وبرامج التربية الخاصة كان أهمها: أهداف البرنامج وفلسفته، والإدارات الحكومية، والمخرجات المتوقعة من الطلبة، والموثوقية، والتدريس،

والمناهج، والمعلمين والعاملين في المدرسة أو المركز، وتقويم البرنامج [٨]، كما أشارت عدد من الدراسات إلى الخصائص الأساسية التالية التي تسهم في فاعـلـيـة المدرسة:

- قيادة تربوية فاعلة من قبل المدير
- تركيز واضح على التدريس
- توقعات عالية لنجاح الطلبة
- مراقبة منتظمة لتحصيل الطلبة [٩ - ١١].

وأشار فولان وسميث وبيركي [١٢] إلى أن المدرسة الفعالة لها خصائص تنظيمية وخصائص عمليات. ومن الخصائص التنظيمية ما يلي :

- قيادة تعليمية
- إتقان المناهج
- دعم من الإدارات التعليمية
- أهداف واضحة
- مراقبة مستمرة ومنتظمة لأعمال الطلبة
- دعم من قبل الأهالي
- نمو مهني مستمر للعاملين واستراتيجيات تعليمية فعالة
- بنية تربوية آمنة

أما خصائص العمليات فتتمثل بما يلي:

- الإحساس بعملية التغير وتحسين عمليات التدريس
- نظام للقيم يوجه المدرسة باتجاه الأهداف المنشودة
- علاقات مثمرة وتواصل بين جميع العاملين في المدرسة
- تعاون يوظف لتحسين أداء المدرسة

أما خصائص المدرسة الفعالة التي اقترحها كل من كيل ورجينا [١٣] فهي:

- البيئة الآمنة المنظمة

- الأهداف المدرسية الواضحة
- القيادة التعليمية الواضحة
- الاستخدام الأمثل للوقت
- العلاقة الإيجابية للمدرسة بالمجتمع المحلي
- المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة
- التوقعات العالية لنجاح الطلبة

أما جودمان [١٤] فقد أشار إلى أن العناصر التالية هي التي تشكل الأساس لفاعلية المدرسة :

- الإدارة التربوية
- إدارة الوقت وحسن استغلاله
- التوقعات العالية لتحصيل الطلبة
- مراقبة تحصيل الطلبة
- المناخ المدرسي
- إدارة الصف
- التدريس المباشر
- مشاركة الأهالي
- نسبة عدد المعلمين إلى الطلبة
- ثبات واتساق أهداف المنهاج ومحتوى الاختبار

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص العامة التي تتميز بها المدرسة الفعالة، وما يمكن استنتاجه من تلك الدراسات، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يتعلق بالتربية الخاصة، فإنه يمكن إجمال العناصر التالية التي يمكن أن يكون لها دور في الفاعلية: المنهاج، والإدارة، والمعلمون والعاملون، والتدريس والتدريب، وخصائص المدرسة أو المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي. وسنعرض لكل عنصر من هذه العناصر.

يعتبر المنهاج من الدلائل الأساسية على فاعلية البرنامج التربوي في المدرسة أو

المركز، فما الذي يجب أن يدرس مهم كأهمية كيف يدرس.

إن هناك الكثير من المناهج التي طورت لتلبية حاجات الطلبة في مجال التربية الخاصة. وحتى تكون تلك المناهج فعالة، يجب أن لا تطور بمعزل عن المناهج السابقة لمستواهم أو اللاحقة بحيث تكمل بعضها بعضا، بالإضافة إلى أن محتوى ما يدرس يجب أن يتقرر بناء على الأداء الحالي للطالب، بعد تحديد الأداء الحالي للطالب، والذي يعتمد على الفحص والتشخيص التربوي الذي يقوم به المعلم لتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب وما يحتاجه من مهارات. وفي كل الحالات، يجب التساؤل فيما إذا كان الطالب يدرس محتوى يجعله في مستوى أعلى من مستواه الحالي من حيث اكتسابه لمهارات ومعارف أو هل يدرس الطالب خبرات في مجالات متعددة وهل يستفيد مما يتعلمه. وهل يمكن توظيف ما تعلمه في الحياة اليومية [٨].

أما الإدارة التربوية، فهي مجموع عمليات تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط وتنفيذ وتقويم الأعمال التي تتعلق بشؤون المؤسسة التعليمية للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة، باستخدام أفضل الطرق في استثمار القوى والموارد البشرية والمادية بأقل جهد ووقت ومال. إن هناك العديد من خصائص وصفات الإدارة المدرسية الواعية لمسؤولياتها والتي ان وجدت بالمدير تؤدي إلى فاعلية الإدارة وبالتالي فاعلية المدرسة أو المركز بشكل عام. ومن خصائص المدير الفعال ما يلي:

- يلتزم بتحقيق الأهداف التربوية
- يتابع البرامج التربوية والتعليمية في المدرسة أو المركز
- يتشاور مع المعلمين والعاملين في المدرسة
- يقوم بالإشراف الكامل على سير العمل
- يخلق جوا من التوقعات العالية عند المعلمين والطلبة
- يحسن استخدام المصادر التعليمية المتوافرة في المدرسة
- يوثق العلاقة بين المدرسة أو المركز والمجتمع المحلي
- قادر يستطيع اتخاذ القرار
- يتواصل مع الآخرين

- ينجح في إدارة الوقت [١٥]

أما فيما يتعلق بالمعلمين والعاملين في المدرسة فلهم دور كبير في تحديد الفاعلية. إن المعلمين الجيدين يدرسون بطريقة جيدة وبالتالي يحققون الأهداف التربوية. وفي مجال التربية الخاصة تحديدا، فإن المعلمين الفعالين هم الذين لديهم توقعات عالية من الطلبة، ولديهم معرفة واستبصار بالأهداف التعليمية، وبالمناهج، ولديهم القدرة على العمل ضمن فريق، والتعاون مع العاملين الآخرين في المدرسة. وبالإضافة إلى المعلمين، هناك العديد من المهنيين والاختصاصيين الذين يشاركون المعلمين العمل على تحقيق الأهداف المنشودة كالمعالجين الفيزيائيين والمعالجين المهنيين والباحثين الاجتماعيين، والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المهن المساندة. إن مهارة هؤلاء العاملين وقدرتهم على مساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة، دليل على فاعليتهم وبالتالي فاعلية البرنامج أو المدرسة.

وفيما يتعلق بالتدريس كدليل على فاعلية المدرسة فيشير إلى الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الصف، ماذا يدرس المعلم وكيف يقوم بعملية التدريس، بالإضافة إلى الخدمات المساندة الأخرى التي يحتاجها الطالب الملتحق ببرنامج التربية الخاصة. إن الأسلوب الذي يستخدمه المعلم وتكنيكات التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف المكتوبه في البرنامج التربوي الفردي يعتبر مؤشرا على فاعلية البرنامج التربوي. إن استخدام التدريس المباشر، وتحليل المهمات، وتوظيف الحواس المتعددة في التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وتدريس المهارات الوظيفية، والاهتمام بالجوانب الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر مؤشرا على فاعلية البرنامج التربوي كما أشارت إليه الدراسات [٨].

أما عامل خصائص المدرسة أو المركز فيشير إلى الجوانب الفيزيائية للمدرسة أو المركز وتأثير ذلك على العملية التعليمية ويتضمن البناء والمرافق والملاعب والأثاث والتجهيزات، إضافة إلى شروط السلامة والصحة المتوافرة في المدرسة أو المركز.

أشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن الخصائص التالية تعتبر دليلا على فاعلية البناء وما يتضمنه:

- الوظيفية بمعنى أن البناء المدرسي والتجهيزات تسهم في العملية التعليمية وتخدمها وتفيدها.
- توافر التجهيزات والأثاث والأدوات المناسبة لحاجات الطلبة وتحقق أهداف المنهاج.
- توافر شروط الصحة والسلامة والأمان من حيث التهوية والتكييف، والإضاءة.
- مسايرة التطورات التربوية الحديثة.
- توافر مساحات كافية للطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة.
- مناسبة موقع البناء المدرسي وسهولة الوصول إليه.
- أن يحقق البناء الجدوى الاقتصادية.
- أن يتصف بالجمالية والجاذبية من الداخل والخارج.
- أن يسهم في تطوير حاجات المجتمع المحلي [١٦].

أما عن الجو التربوي في المدرسة أو المركز كدليل على الفاعلية فيشير إلى ما يحدث بين جميع العاملين من الإدارة والمعلمين والعاملين كفريق وقواعد السلوك والفلسفة التي تحكم العمل في المدرسة أو المركز. كما أن المناخ المنظمي يعتبر من متطلبات الفاعلية، إذ أنه يعكس التناغم والتنسيق في علاقات العمل والولاء لأهداف المدرسة أو المركز والالتزام بها، بالإضافة إلى ما يبعث على روح التعاون ويؤدي إلى إثارة دافعية العاملين والرضا الوظيفي، وبالتالي الفاعلية [١٧] أن الجو الذي يتعلم فيه الطلبة ويكونون على ثقة من قدراتهم هو الجو الذي يدرك فيه الطلبة أن المعلمين يهتمون بهم وبحاجاتهم وبآرائهم أن الجو التربوي الفعال أيضا هو الذي يتسم بالنظام والترتيب والتأكيد على التوقعات والمعايير العالية.

وعن عامل المجتمع المحلي فيتضمن التفاعل بين المدرسة أو المركز وأولياء الأمور أو الوالدين ومؤسسات المجتمع المحلي الأخرى، فقد أشار العديد من الدراسات إلى أهمية هذا العامل كأحد مؤشرات الفاعلية. وإذا كان هذا العامل هاما في المدارس العادية فإنه يصبح اكثر أهمية في حالة التربية الخاصة، ولا يكاد كتاب أو بحث عن برامج التربيةالخاصة يخلو من الحديث عن أهمية مشاركة الوالدين في العملية التربوية

وتعاونهم من أجل انجاح أهداف التربية الخاصة. لقد أثبتت الدراسات أن التعاون المثمر بين المعلمين والوالدين مفيد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إذ أن التواصل فيما بينهم يوفر تغذية راجعة عن مدى استفادة الطالب من البرنامج التعليمي وقدرته على توظيف ما تعلمه خارج الموقف التعليمي. إضافة إلى ذلك فإنه يمكن للمعلمين الاستعانة بالوالدين في المواقف التعليمية أو الأنشطة اللاصفية، كما أن إشراك الأهل والحصول على ثقتهم ومساندتهم يساعد في الحصول على الدعم العام للبرنامج التعليمي. يمكن تنفيذ التعاون والتفاعل بين المعلمين والوالدين بدرجات وأشكال مختلفة أبسطها تبادل المعلومات معهم حول تقدم الطالب وأكثرها تقدما هو إشراك الوالدين كمعلمين مؤقتين أو مساعدين في غرفة الصف. هذا، ويمكن تنفيذ هذا التفاعل والمشاركة بطرق مختلفة كالاجتماعات الفردية واللقاءات ولقاءات اليوم المفتوح والاتصالات الهاتفية والنشرات والملاحظات الكتابية والعمل المشترك من خلال مجلس أولياء الأمور [١؛ ١٨].

وأخيرا فإن أهداف برنامج التربية الخاصة وفلسفته يجب أن تعكسها الممارسات التربوية في المدرسة أو المركز. إضافة إلى أن أهمية هذه الأهداف والفلسفة يجب أن تكون مشتقة من الأهداف العامة والفلسفة التي يحرص المجتمع على تحقيقها من خلال المناطق التعليمية والوزارة التي تتبع إليها المدرسة [١٩]. إن الإدارات والسياسات الحكومية المسؤولة عن برامج التربية الخاصة عناصر هامة في فاعلية تلك البرامج كونها تضمن تلقي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للبرامج التربوية والالتحاق بالبدائل التربوية المناسبة لهم وتطبيق الإجراءات والقوانين والتشريعات التي تكفل حقوقهم في هذا الجانب وخاصة فيما يتعلق بالإشراف على تنفيذ البرامج والخطط التربوية الفردية.

تقدم خدمات التربيةالخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة على شكلين، الأول مدرسي عن طريق مدارس وزارة التربية والتعليم والشباب للطلبة الذين يعانون من ضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية على شكل صفوف خاصة أو غرف مصادر، والثاني مؤسسي عن طريق مراكز رعاية وتأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والمراكز الخيرية التطوعية ومراكز القطاع الخاص.

لقد شهدت دولة الإمارات العربية المتحدة تقدما ملحوظا في مجال التربية الخاصة خلال العقدين السابقين تمثل هذا التقدم بزيادة عدد الأفراد الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة وإنشاء مراكز المعاقين في مختلف إمارات الدولة وإنشاء صفوف التربية الخاصة وغرف المصادر، بالإضافة إلى إعداد وتأهيل العاملين في مجال التربية الخاصة، وعقد المؤتمرات والندوات وورشات العمل حول أفضل الطرق والأساليب لتقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

لقد بدأ تقديم خدمات التربيةالخاصة في دولة الإمارات بشكل منظم من خلال مراكز المعاقين منذ سنة ١٩٧٩م عندما تأسست مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. وبعد ذلك وفي العام الدولي للمعوقين سنة ١٩٨١م تم إنشاء مركزين للمعوقين أحدهما في أبو ظبي والآخر في دبي. وقد استمر إنشاء المراكز إذ تم إنشاء مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية فرع خور فكان سنة ١٩٨٥م، ثم مركز التدخل المبكر في الشارقة ومركز العين سنة ١٩٩٢م، وأخيرا فقد تم إنشاء مركزي الفجيرة ورأس الخيمة سنة ١٩٩٦م، هذا بالإضافة إلى عدد لا بأس به من المراكز والنوادي والجمعيات التابعة للقطاع الخاص [٢٠].

إن التوسع في إنشاء مراكز المعاقين وزيادة عدد الأفراد المستفيدين من خدمات هذه المراكز خلال مدة قصيرة يعطي مبررا للتساؤل عن فاعلية تلك المراكز ومدى تحقيقها لأهدافها خاصة وأنه لم تجر أية دراسة تقويمية لنوعية الخدمات المقدمة في تلك المراكز. لذا تأتي هذه الدراسة لمحاولة التعرف على فاعلية مراكز التربيةالخاصة الحكومية والتطوعية في دولة الإمارات العربية المتحدة وتقويم أدائها، وذلك من أجل تصميم الخطط والبرامج التي من شأنها زيادة فاعلية تلك المراكز وتلافي جوانب الضعف فيها.

مشكلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية تقويم مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة من خلال الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية:

١- ما مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

٢- هل هناك فروق في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المركز؟

٣- ما المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية والمراكز التطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعددها [٨] مراكز منتشرة في معظم إمارات الدولة ومدنها الرئيسية، وهي:

- مركز أبو ظبي
- مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية
- مركز التدخل المبكر
- مركز دبي
- مركز الفجيرة
- مركز رأس الخيمة
- مركز العين
- مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية فرع خورفكان

يعمل في هذه المراكز ٢٠٧ معلمين ومعلمة (١٥٦ معلما و ٥١ معلمة) بالإضافة إلى ٢٩ من العاملين في المهن المساندة مثل المعالجين الفيزيائيين ومعالجي النطق.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية ومديريها والتي تشكل مجتمع الدراسة. هذا وقد تم التعامل مع مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية في الشارقة ومركز التدخل المبكر على أنها مركز وأحد لأسباب

تتعلق بطبيعة مركز التدخل المبكر وارتباطه الوثيق من حيث الموقع والإدارة والإشراف بمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. كما تألفت عينة الدراسة للمعلمين والمعلمات من ١٨٢ فردا (٧٠ معلما و١٢ معلمة) شكلوا ٤٠٪ من مجتمع الدراسة للمعلمين والمعلمات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة بواقع ١٠ أفراد لكل مركز تقريبا.

أدوات الدراسة

لقياس فاعلية مراكز التربية الخاصة، صمم الباحثون أداة تكونت من ١١٩ فقرة مثلت ٧ أبعاد هي: المنهاج، والإدارة، والمعلمون والعاملون في المراكز، والتدريس والتدريب، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي. كما تضمنت الأداة خمسة أسئلة مفتوحة وذلك لإعطاء المستجيبين درجة من المرونة للتعبير عن الجوانب التي لم تشملها أداة الدراسة (ملحق رقم ١).

لقد صيغت فقرات الأداء على شكل عبارات يطلب إلى المستجيب أن يضع تقديره على كل فقرة من الفقرات على مقياس متدرج من ٤ - ١ بحيث تعطى ٤ درجات إذا كانت الفقرة تنطبق بدرجة كبيرة و٣ درجات إذا كانت تنطبق بدرجة متوسطة ودرجتان إذا كانت تنطبق بدرجة قليلة ودرجة واحدة إذا كانت لا تنطبق بحيث تكون الدرجة القصوى ٤٧٦ والدرجة الدنيا ١١٩.

ولبناء أداة الدراسة فقد قام الباحثون بعدد من الإجراءات تمثلت بالاطلاع على المقاييس والأدوات التي استخدمت في مجال فاعلية مراكز ومدارس التربية الخاصة وفاعلية المدارس العادية [٥؛ ٢١-٢٤]. بالإضافة إلى الاطلاع على مواصفات وشروط ترخيص مدارس ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة.

كذلك قام الباحثون بمراجعة أدب الموضوع والدراسات التي تناولت فاعلية مدارس ومراكز التربية الخاصة والمدارس العادية، ثم تم حصر الأبعاد الرئيسية التي يجب أن تتكون منها الأداة بناء على جميع ما سبق إذ تم التوصل إلى ٧ أبعاد رئيسية عرفت هذه الأبعاد ثم وضعت الفقرات التي يفترض أن تقيس هذه الأبعاد. وفيما يلي عرض للأبعاد ومحتوى ما يقيسه كل بعد:

١- المنهاج: يتكون هذا البعد من ١٩ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن وضوح الأهداف العامة والأهداف التدريسية، وانسجام المنهاج والأنشطة مع حاجات الطلبة ومحتوى المنهاج والتركيز على المهارات الوظيفية، ودرجة التوافق بين المنهاج والمدة الزمنية التي يحتاجها الطلبة.

٢- الإدارة: يتكون هذا البعد من ١٣ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها ويتضمن ممارسات الإدارة من حيث الإشراف على أداء المعلمين، ومدى تطبيق الإدارة للمبادئ التربوية الحديثة، ومتابعة سير العملية التعليمية، والإجراءات التي تقوم بها الإدارة لمساعدة المعلمين في حل المشكلات التي تعترضهم.

٣- خصائص المركز: يتكون هذا البعد من ٢١ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن معلومات أساسية عن بناء المركز وموقعه، وسهولة الوصول إليه، مساحة البناء والصفوف وشروط السلامة والأمن، والإضاءة والتهوية، والأثاث والتجهيزات، والمرافق والملاعب.

٤- الجو التربوي: يتكون هذا البعد من ١٦ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن التعاون بين المعلمين والعاملين، وضوح قواعد السلوك المقبول وغير المقبول، الجو الاجتماعي، الانضباط، دور الإدارة في تنمية روح الجماعة بين المعلمين.

٥- المجتمع المحلي: يتكون هذا البعد من ١٤ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن دور الإدارة والمعلمين في إشراك الأهالي في العملية التربوية، تشجيع المركز لأولياء الأمور للتعاون مع المركز، والإفادة من توصيات ومقترحات أولياء الأمور، دور المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجه المركز.

٦- التدريس والتدريب: يتكون هذا البعد من ١٦ فقرة يضع المشرفون تقديرهم عليها ويتضمن الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الصف كأساليب التدريس والتدريب، الالتزام بوقت الحصة، والإدارة الصفية، واستخدام التعزيز والتغذية الراجعة، التهيئة، استخدام الوسائل التعليمية.

٧- المعلمون والعاملون في المركز: يتكون هذا البعد من ٢٠ فقرة يضع المدراء

والمشرفين تقديرهم عليها، ويتضمن معلومات أساسية عن مستوى إعداد وتأهيل المعلمين وخبراتهم، وكتابة الخطط وصياغة الأهداف التعليمية، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، والمحافظة على علاقات إيجابية مع الإدارة والأهالي.

وللتحقق من صدق أداة المدرسة، فقد تم عرضها على عشرة محكمين من المختصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين، وذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرات للبعد الذي يفترض أن تقيسه وكذلك من حيث الصياغة. هذا وقد تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر، وذلك بناء على آراء المحكمين بحيث تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ٩٠٪ أو أكثر من المحكمين، وهذا يعتبر مؤشرا على صدق مضمون الفقرات.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم استخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لها باستخدام معادلة كرونباخ الفا Alpha Cronbach وذلك باستخدام جميع البيانات المتحققة من أفراد عينة الدراسة (٨٢ معلما ومعلمة) إذ كانت كما يلي :

المنهاج	٠,٩٤
الإدارة	٠,٩٦
خصائص المركز	٠,٩٣
الجو التربوي	٠,٩٦
المجتمع المحلي	٠,٩٥
التدريس والتدريب	٠,٩٦
المعلمون والعاملون	٠,٩٢

من هذه النتائج تبين بأن أداة الدراسة تتمتع بدلالة ثبات مقبولة تبرر استخدامه لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

بعد إعداد أداة الدراسة، قام الباحثون بزيارة جميع مراكز التربية الخاصة التي شملتها الدراسة، وتم شرح أهداف الدراسة وإجراءاتها لمديري تلك المراكز ومعلميها

بحيث طلب إلى المعلمين الإجابة عن فقرات أبعاد: المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي للمجتمع المحلي، كما طلب من المدراء الإجابة عن فقرات بعد المعلمين والعاملين في المركز. بالإضافة إلى ذلك، طلب من خمسة من المشرفين التربويين الإجابة عن جميع الأبعاد التي تضمنتها الأداة، وبشكل خاص بعد التدريس والتدريب، إذ طلب منهم تعبئة هذا الجزء بناء على زيارات ميدانية وملاحظات صفية لكل معلم في عينة الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك، طلب من المعلمين الإجابة عن الأسئلة المفتوحة التي تضمنها الجزء الثاني من الأداة، وفي كل الحالات كأن يطلب ممن يجيب عن فقرات الأداه عدم ذكر الاسم حتى يعطى المستجيب حرية الرأي والتعبير. استغرق تطبيق أداة الدراسة حوالي ثلاثة أشهر بعدها تم تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على أبعاد أداة الدراسة، وكذلك على الدرجة الكلية. وحيث إن عدد فقرات الأبعاد غير متساو، فقد تم تحويل المتوسطات الحسابية إلى متوسطات بلغة سلم الإجابة وذلك بقسمة المتوسطات الحسابية على عدد فقرات كل بعد للأبعاد الفرعية؛ أما المتوسط بلغة سلم الإجابة للدرجة الكلية، فقد استخرج عن طريق قسمة مجموع المتوسطات بلغة سلم الإجابة لأبعاد الأداة والدرجة الكلية لجميع المراكز التي شملتها الدراسة، وجدول رقم ١ يوضح المتوسطات بلغة سلم الإجابة لأبعاد الأداة والدرجة الكلية لجميع المراكز التي شملتها الدراسة.

ولتحديد مدى الفاعلية، فقد تم اعتماد نقطة القطع (٣) لكل بعد من أبعاد الأداة، وكذلك للدرجة الكلية، كمؤشر على فاعلية المراكز بحيث اعتبر المركز فعالا إذا كان تقويمه على البعد ٣ أو اكثر، وغير فعال إذا كان يقل على ٣ درجات. وبناء على ذلك فإنه يتضح من جدول رقم ١ أن هناك ثلاثة مراكز زادت متوسطاتها على الدرجة الكلية

عن ٣ وهي مركز الشارقة ومركز أبو ظبي ومركز خورفكان، في حين أن باقي المراكز لم تصل إلى درجة الفاعلية.

جدول رقم ١. المتوسطات بلغة سلم الإجابة لمراكز التربية الخاصة على أبعاد أداة الفاعلية والدرجة الكلية.

البعـــــد	المراكـــــــز							
	أبو ظبي	الشارقة	دبي	الفجيرة	رأس الخيمة	العين	خورفكان	المجموع
المنهاج	٢,٩٣	٣,١٢	٢,١٢	٢,٨٧	٢,١٩	٣,٣٧	٣,٣٦	٢,٧١
الإدارة	٢,٩٥	٣,٤٩	٢,٧١	٢,٦٨	٢,٢١	٢,٥٨	٣,٦٦	٢,٩٠
خصائص المركز	٣,٢٣	٣,٤٦	٢,٤٦	٣,٢٣	٢,٦٧	٣,٢٩	٣,٣٥	٣,١٠
الجو التربوي	٣,٤١	٣,٥٢	٢,٦٣	٣,١٩	٢,٤٧	٢,٧٩	٣,٦١	٣,٠٩
المجتمع المحلي	٣,٣١	٣,٦٨	٢,٦٣	٢,٨٥	٢,٤٨	٣,٠٧	٣,٧٠	٣,١٠
التدريس والتدريب	٣,٠٥	٣,٦٧	٣,٣٩	٢,٧٧	٣,٣٣	٢,٤١	٢,٩٦	٣,٠٨
المعلمون والعاملون	٢,٩٣	٢,٩٥	٢,١٤	٢,٨٣	٢,٢١	٢,٥١	٢,٨١	٢,٦٣
الدرجة الكلية	٣,١٢	٣,٤١	٢,٥٨	٢,٩٢	٢,٥١	٢,٧٢	٣,٣٥	

وللوقوف على دلالة الفروق لمتوسطات درجات المراكز عن المتوسط الذي تم اعتماده كدلالة على فاعلية المراكـز (٣) تم استخراج نتائج اختبار (ت)، إذ أشارت نتائجه إلى أنها كانت على التوالي ٩٤٨٥, ٠ لمركز أبو ظبي و ٣,٢٤١ لمركز الشارقة و ٢,٧٧ لمركز خورفكان. وبالرجوع إلى القيم الحرجة (ت) يلاحظ أن الـقـيـمـة لمركزي الشارقة وخورفكان فقط هي التي لها دلالة إحصائية مما يدل على زيادتها عن الحد (٣) بفارق ذي دلالة إحصائية.

كذلك يلاحظ من جدول رقم ١ أن هناك تباينا في فاعلية المراكز من حيث الأبعاد التي تضمنتها أداة الدراسة إذ يلاحظ أن بعض هذه الأبعاد بهذه المراكز قد زادت عن ٣. وللوقوف على الدلالة الإحصائية لهذه التباينات عن الحد المعتمد تم استخـراج

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة اختلاف هذه القيم للأبعاد المتحققة لكل مركز عن الحد المعتمد للفاعلية، حيث أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد الجو التربوي في مركز أبو ظبي كان دالا إحصائيا فقط قيمة ت (٢,٥٦٥). أما بالنسبة لمركز الشارقة فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن أبعاد الإدارة وخصائص المركز والتدريس والتدريب كانت دالة إحصائيا إذ كانت قيم ت لها على التوالي ٢,٧٢٤ ، ٣,٤٨٧ ، ٤,٥٤٥ . أما بالنسبة لمركز رأس الخيمة، فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد التدريس والتدريب كان دالا إحصائيا إذ كانت قيمة ت ٢,٢٣٩ . وبالنسبة لمركز العين، فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد خصائص المركز كان دالا إحصائيا، إذ كانت قيمة ت ٢,١٩ . وأخيرا، بالنسبة لمركز خورفكان أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن قيم أبعاد المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي دالة إحصائيا، إذ كانت قيم (ت) على التوالي ٢,١٣ ، ٣,٦٧ ، ٢,٦٥٤ ، ٣,٨٢ ، ٤,١٣ . في حين أشارت النتائج إلى عدم فاعلية هذه المراكز من حيث الأبعاد الأخرى، إذ كانت قيم فاعليتها أقل من ٣ أو أنها لا تزيد على ٣ بفارق ذي دلالة إحصائية على مستوى دلالة ٠,٠٥ .

هذا، ويلاحظ من جدول رقم ١ أيضا عدم فاعلية جميع المراكز من حيث بعد المعلمين والعاملين.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والمتعلق بالفروق في مدى الفاعلية الذي يعزى لمتغير المركز، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٢ يوضح ذلك.

جدول رقم ٢. نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المركز على أبعاد أداة الفاعلية وعلى الدرجة الكلية.

مصدر التباين		درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المنهاج	بين المجموعات	٦	٩,٨٦	١,٦٤	٥,٦٢	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	٢١,٨٩	٠,٢٩٢		

تابع جدول رقم ٢.

مصدر التباين		درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة	بين المجموعات	٦	١٤,٧٥	٢,٤٦	٤,٦٠	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	٧٥	٤٠,١١	٠,٥٣٥		
خصائص المركز	بين المجموعات	٦	٦,٠٥	١,٠١	٣,٤٥	٠,٠٠٦*
	داخل المجموعات	٧٥	٢١,٩٦	٠,٢٩٣		
الجو التربوي	بين المجموعات	٦	١٠,٥٣	١,٧٦	٤,٦٩	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	٧٥	٢٨,١٥	٠,٣٧٦		
المجتمع المحلي	بين المجموعات	٦	١٢,٩٦	٢,١٦١	٦,٣٦	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	٢٥,٤٧	٠,٣٣٩		
التدريس والتدريب	بين المجموعات	٦	٨,٣٢	١,٣٩	٧,٦٩	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	١٣,٥٩	٠,١٨١		
المعلمون والعاملون	بين المجموعات	٦	٧,٤٩	١,٢٥	٦,٤١	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	٠,١٩	١,٢٢٨		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦	١٤٤,٥٣	٣٤,٠٩	٢,٩٠	٠,٠٣١*
	داخل المجموعات	٧٥	٦٢٣,٠٢	٨,٣١		

* (٠,٠٥).

يتضح من جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة يعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية. إذ كانت قيمة ف للدرجة الكلية ٢,٩٠ وبدرجات حرية ٦/ ٧٥ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

كذلك يتضح من جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المركز على جميع أبعاد الأداة: المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب

والمعلمون والعاملون، إذ كانت قيم ف لتلك الأبعاد ٥,٦٢ ، و٤,٦٠ ، و ٣,٤٥ ، و ٤,٦٩ ، و ٦,٣٦ ، و ٧,٦٩ ، و ٦,٤١ وبدرجات حرية ٦/ ٧٥ وهذه القيم ذوات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

ولتحديد اتجاهات الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأداة الدراسة، فقد استخدم اختبار شيفيه Scheffe حيث أظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركزي خورفكان والشارقة، إذ كانت المتوسطات لبعد المنهاج لمركز خورفكان ٣,٣٦ ولمركز الشارقة ٣,١٢ بينما كان المتوسط لمركز رأس الخيمة ٢,١٩.

كذلك وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركزي خورفكان والشارقة من جهة وبين مركز رأس الخيمة من جهة أخرى على بعد الجو التربوي لصالح مركزي خورفكان والشارقة، إذ كانت المتوسطات لبعد الجو التربوي لمركزي خورفكان والشارقة ٣,٦١ و ٣,٥٢ على التوالي، بينما كان لمركز رأس الخيمة ٢,٤٨.

وتبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مركز الشارقة من جهة وبين مركزي الفجيرة ورأس الخيمة على بعد المجتمع المحلي لصالح مركز الشارقة، إذ كان المتوسط لمركز الفجيرة ٢,٨٥ ولمركز رأس الخيمة ٢,٤٧. ووجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين مركزي خور فكان ورأس الخيمة، إذ كان المتوسط لمركز خورفكان على بعد المجتمع المحلي ٣,٧٠ بينما كان المتوسط لمركز رأس الخيمة ٢,٤٨.

كذلك تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركز الشارقة من جهة ومركزي الفجيرة والعين من جهة أخرى على بعد التدريس والتدريب لصالح مركز الشارقة، إذ كان المتوسط لبعد التدريس والتدريب لمركز الشارقة ٣,٦٧ بينما كان المتوسط لمركز الفجيرة ٢,٧٧ ولمركز العين ٢,٤١.

هذا، وقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع المراكز في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية الأخرى للأداة.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمتعلق بالمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين، فقد تم تفريغ استجابات المعلمين وحسبت التكرارات والنسب المئوية. جدول رقم ٣ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات

التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس مرتبة تنازليا.

جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
التباين في قدرات الطلبة	٦٦	٪٩٤
كثرة عدد الطلبة في الصف	٥٨	٪٨٣
الغياب المتكرر للطلبة	٤٣	٪٦١
المشكلات السلوكية للطلبة	٤٠	٪٥٧
كبر سن الطلبة	٣٨	٪٥٤

يتضح من جدول رقم ٣ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين هو التباين في قدرات الطلبة، يليها كثرة عدد الطلبة في الصف، ثم الغياب المتكرر للطلبة. هذا، وجدول رقم ٤ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمعلمين والتي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٤ . التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
نقص الدورات التدريبية	٦٧	٪٩٦
عدم التخصص في التربية الخاصة	٥٥	٪٧٩
نقص الخبرات في مجال المعاقين	٥٣	٪٧٦
نقص المراجع العلمية	٤١	٪٥٩
الدورات التدريبية نظرية	٣٨	٪٥٤

يتضح من جدول رقم ٤ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس هي نقص الدورات التدريبية، ثم عدم التخصص في التربية الخاصة، يليها نقص الخبرات في مجال المعاقين، ثم نقص المراجع العلمية، وأخيرا الدورات

التدريبية يغلب عليها الطابع النظري. وجدول رقم ٥ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
الإدارة غير مؤهلة علميا	٦١	٪٨٧
الإدارة غير متعاونة	٥٨	٪٨٣
عدم وجود إشراف فني	٥٦	٪٨٠
تحيز الإدارة	٥٥	٪٧٩
نقص التشجيع والدعم	٥٣	٪٧٦

يتضح من جدول رقم ٥ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس هي أن الإدارة غير مؤهلة علميا، ثم أن الإدارة غير متعاونة مع المعلمات، يليها عدم وجود الإشراف الفني من قبل الإدارة على عمل المعلمات، ثم تحيز الإدارة وأخيرا نقص التشجيع والدعم. هذا وجدول رقم ٦ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمركز وتوافر اللوازم التي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية التي تتعلق بالمركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
الغرف الصفية ضيقة	٥٦	٪٨٠
الكراسي غير مناسبة للطلبة	٥٥	٪٧٩
عدم وجود ملاعب ومرافق	٤٠	٪٥٧
عدم توافر لوازم للتعليم	٣٥	٪٥٠
استخدام روتين التزويد	٣٣	٪٤٧

يتضح من جدول رقم ٦ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالمركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس هي ان الغرف الصفية ضيقة وأن الكراسي غير مناسبة لحجم الطلبة. ثم عدم وجود ملاعب ومرافق، ثـم عدم توافر لوازم للتعليم، وأخيرا لاستخدام روتين في التزويد. هذا وجدول رقم ٧ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٧. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
عدم اهتمام أولياء الأمور	٦٨	٪٩٧
تدخل أولياء الأمور	٥٢	٪٧٤
عدم رضا أولياء الأمور	٤٣	٪٦١
توقعات غير واقعية	٣٧	٪٥٣
تدليل الطلبة	٣٤	٪٤٩

يتضح من الجدول رقم ٧ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور، والتي تحد من فاعلية التدريس، هي عدم اهتمام أولياء الأمور، ثم تدخل أولياء الأمور في التعليم، ثم عدم رضا أولياء الأمور عما يتعلمه الطلبة في المركز، يليه توقعات غير واقعية من قبل أولياء الأمور لأبنائهم وأخيرا تدليل الطلبة.

المناقشة

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى فاعلية مركزين هما مركز الشارقة ومركز خورفكان فقط في حين أن مركز أبو ظبي قد زاد على حد القطع الذي اعتمد للفاعلية، إلا أنه لم يكن له دلالة إحصائية؛ أما باقي المراكز فلم تكن فعالة. هذا ويمكن تفسير هذه

النتيجة بأن مركز الشارقة ومركز خورفكان هما من أقدم مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة نسبيا، بالإضافة إلى أن مركز التدخل المبكر التابع لمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية والذي يتميز بالحداثة والتطور في بنائه وبرامجه، قد تم التعامل معه على أنه جزء من مركز مدينة الشارقة، وربما كان هذا عاملا في فاعلية هذا المركز. كذلك فإن مركز خورفكان والذي يعتبر رديفا لمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية والذي يتبع لها إداريا يفسر أيضا فاعلية هذا المركز.

ولدى الاطلاع على دلالة متوسطات الأبعاد لجميع المراكز فقد تبين أن الجو التربوي فقط في مركز أبو ظبي هو الفعال في حين أن أبعاد الإدارة وخصائص المركز والتدريس والتدريب لمركز الشارقة كانت فعالة. أما مركزا دبي ورأس الخيمة فلم يكن فعالا إلا في بعد التدريس والتدريب ومركز العين في بعد خصائص المركز فقط؛ هذا ويعتبر مركز خورفكان فعالا في خمسة أبعاد هي المنهاج والإدارة وخصائص المركز والجو التربوي والمجتمع المحلي. أما مركز الفجيرة، فلم يكن فعالا في أي بعد من أبعاد الأداة. من هنا فإن أقل الأبعاد فاعلية نسبيا هي أبعاد المعلمين والعاملين، والمنهاج، والإدارة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المراكز بشكل عام تعاني من مشكلة عدم وجود منهاج أو دليل تستند إليه تلك المراكز في التدريس والتدريب، خاصة في حالة الإعاقة العقلية. أما عدم فاعلية الإدارة، فيعود إلى أن غالبية مدراء المراكز غير مؤهلين ولا يحملون درجات علمية في مجال التربية الخاصة وتأهيل المعاقين وليس لديهم خبرة إدارة برامج ومؤسسات التربية الخاصة، خاصة في المراكز التي أنشئت حديثا. كذلك فإن المعلمات بشكل عام غير مؤهلات أكاديميا للعمل مع المعاقين، وبحصر تخصصات تلك المعلمات وجد أن ١٢٪ فقط منهن يحملن درجة علمية في تخصص التربية الخاصة، والباقي لديهن فقط خبرة عملية في هذا المجال، يزيد المشكلة أن تكون بعض المعلمات غير مؤهلات أكاديميا وتنقصهن الخبرة في مجال تدريس وتدريب المعاقين أيضا.

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مدى الفاعلية يعزى لمتغير المركز، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التباين الواضح في خبرات المراكز القديمة مقارنة بخبرات المراكز الحديثة. فالفرق الزمني يصل أحيانا إلى ١٥ سنة. فعلى سبيل المثال، فإن مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية تأسس سنة ١٩٧٩م ومركز أبو ظبي تأسس سنة ١٩٨١م. في حين أن مركزي رأس الخيمة والفجيرة تأسسا سنة ١٩٩٦م.

أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا فيما يتعلق بالمشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلم إلى أن التباين في قدرات الطلبة حصل على أعلى تكرار ونسبة مئوية. فبالإضافة إلى الاستنتاج بأن تجميع الطلبة في الصفوف نتيجة لعمليات التشخيص والتقويم التي قد يشوبها عدم الدقة، فإنه يمكن الاستنتاج أيضا بأن عدم كفاءة المعلم في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يفترض أن تتباين قدراتهم ربما يكون هو سبب شكوى\المعلم أو المعلمة. وهذا التفسير يمكن أن ينسحب على المشكلات السلوكية كسبب يحد من فاعلية التدريس، إذ أن نقص الخبرة في التعامل مع المشكلات ربما يكون هو السبب.

أما كثرة العدد والغياب المتكرر وكبر سن الطلبة فقد تكون أسبابا موضوعية حيث تؤيد الملاحظات الميدانية مثل هذه النتيجة.

أما النتائج التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس بأن الإدارة غير مؤهلة علميا وغير معاونة، وهذا يتفق أيضا مع نتائج الفاعلية في بعد الإدارة، ويؤكد بأن معظم المدراء غير مؤهلين للعمل كمدراء وتنقصهم الخبرة في مجال العمل مع العاملين مع المعاقين.

أما النتائج التي تتعلق بمشكلات بناء المركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس، فقد أشارت إلى أن أكثر المشكلات تكرارا كانت ضيق الغرف الصفية في المراكز بالإضافة إلى عدم مناسبة الكراسي للطلبة وعدم توافر مرافق للمراكز كالملاعب والمسارح والساحات وكذلك عدم توافر اللوازم. ومع أن معظم المراكز حديثة البناء، إلا أنه يمكن تفسير ذلك بأن هناك أمورا فنية وهندسية لم يتم مراعاتها في البناء مثل ضيق الغرف الصفية وعدم توافر المرافق الهامة للمركز.

وأخيرا، فقد أشارت النتائج المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من

فاعلية التدريس إلى عدم اهتمام أولياء الأمور وتدخلهم بشكل سلبي في أعمال المركز بالإضافة إلى عدم رضاهم لما يقدم لأبنائهم من خدمات تعليمية وتدريبية. وهذه النتائج متوقعة، إذ أن ظاهرة عزوف أولياء الأمور عن المشاركة والتعاون مع مراكز التربية الخاصة مألوفة، وذلك لأسباب متعددة أهمها عدم وعي أولياء الأمور بأهمية تعليم أبنائهم، وكذلك ترددهم بسبب شعورهم بالخجل والإحراج لإعاقة أبنائهم، بالإضافة إلى انشغالهم في أمور حياتهم والتي تأخذ معظم وقتهم.

ملحق رقم ١

حضرة.................

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحثون بدراسة حول تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. ومن أجل ذلك تم تصميم الاستبانة المرفقة على شكل عبارات تمثل العناصر الأساسية في فاعلية المراكز.

يرجى قراءة فقرات الاستبانة ووضع إشارة (✓) في المكان المناسب الذي يعبر عن مدى المطابقة لكل عبارة.

يرجى التكرم بالإجابة عن جميع العبارات بكل صراحة وصدق. علما بأن المعلومات هي لأهداف البحث العلمي فقط وليس لها علاقة بأية أهداف أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم لما فيه الخير.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثون

المنهاج*

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	الأهداف العامة واضحة ومحددة.				
٢	الأهداف التعليمية واضحة ومحددة.				
٣	تتلاءم الأهداف التدريسية مع الأهداف العامة.				
٤	تتلاءم محتوى المنهاج في تسلسل منطقي.				
٥	يسير محتوى المنهاج في تسلسل منطقي.				
٦	يتلاءم محتوى المنهاج مع خصائص الطلبة.				
٧	تنسجم الأنشطة الصفية واللاصفية مع حاجات الطلبة.				
٨	ملاءمة وسائل التقويم وأدواته.				
٩	الوسائل التعليمية مناسبة ومحددة.				
١٠	يتلاءم المنهاج مع حاجات الطلبة وقدراتهم.				
١١	يتوافق محتوى المنهاج مع الزمن الذي يحتاجه الطلبة.				
١٢	يراعي المنهاج حاجات الطلبة النمائية.				
١٣	محتوى المنهاج وظيفي يفيد الطلبة في حياتهم العملية.				
١٤	يوجد دليل معلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة.				
١٥	يثير المنهاج اهتمام الطلبة للتعلم.				
١٦	يراعي المنهاج اهتمام الطلبة للتعلم.				
١٧	ينمي المنهاج في الطلبة القدرات المطلوبة.				
١٨	يزيد المنهاج من فاعلية التدريس.				
١٩	توفر إدارة المركز ما يلزم لتنفيذ المنهاج بفاعلية.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

الإدارة*

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	تتمتع إدارة المركز بتأهيل أكاديمي وخبرات مناسبة.				
٢	تعمل الإدارة على تحسين الأداء التعليمي للمعلمات.				
٣	تؤمن الإدارة بأهمية تطبيق المبادئ التربوية الحديثة.				
٤	توقعات إدارة المركز من الطلبة عالية.				
٥	تساعد الإدارة في رفع مستوى قدرات ومهارات الطلبة في المركز.				
٦	تتابع الإدارة مستوى إتقان الطلبة في المركز للمهارات الأساسية.				
٧	تقوم الإدارة بزيارات صفية بقصد تحسين التعليم.				
٨	تعزز الإدارة المعلمات المتميزات.				
٩	توفر الإدارة الدورات التدريبية للمعلمات أثناء الخدمة.				
١٠	تشجع الإدارة المعلمات على تطوير انفسهن مهنيا.				
١١	تستجيب الإدارة المشكلات التي تعترض المعلمات وتحاول حلها.				
١٢	تقوم الإدارة أداء المعلمات بانتظام.				
١٣	تحرص الإدارة على أن تكون علاقات المعلمات مع بعضهن جيدة.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

خصائص المركز*

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	يقع المركز في مكان يسهل الوصول إليه.				
٢	مساحة المركز مناسبة لعدد الطلبة.				
٣	غرف المركز واسعة ومناسبة للطلبة.				
٤	النظافة في المركز جيدة.				
٥	شروط السلامة العامة متوافرة في الغرف والممرات.				
٦	الإضاءة والتهوية مناسبة في غرف المركز.				
٧	تتوافر في المركز وسائل الإسعافات الأولية.				
٨	أثاث المركز مناسب لأعمار وحالات الطلبة.				
٩	يوجد في المركز ملاعب مناسبة للطلبة.				
١٠	يوجد في المركز ساحة مناسبة للطلبة.				
١١	للمركز مداخل تسهل دخول الطلبة إليه.				
١٢	يتوافر في المركز مرافق صحية كافية ومناسبة للطلبة.				
١٣	توافر للمركز وسائل مواصلات كافية ومناسبة.				
١٤	التكييف في المركز مناسب.				
١٥	يتوافر في المركز غرف وأماكن خاصة بالإدارة والأخصائيين.				
١٦	مستوى صيانة مرافق المركز والبناء جيدة.				
١٧	لا تسمع الأصوات أو الضوضاء في الغرف الصفية.				
١٨	تصميم بناء المركز وظيفي يخدم أهداف المركز.				
١٩	يتوافر في المركز الأدوات التي تيسر العمل (كمبيوتر، آلة، تصوير... إلخ).				
٢٠	يتوافر في المركز ألعاب في الساحات الخارجية والداخلية.				
٢١	يتوافر في المركز وسائل تعليمية وأدوات ومستلزمات للتعلم.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

الجو التربوي *

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	تعمل المعلمات في المركز في جو تعاوني.				
٢	قواعد الانضباط داخل المركز محددة وتطبق بفاعلية.				
٣	قواعد السلوك المقبول وغير المقبول واضحة لدى المعلمات والطلبة.				
٤	الجدول الدراسي منظم ويأخذ بعين الاعتبار حاجات الجميع.				
٥	يستغل الوقت الذي يقضيه الطلبة في المركز بفاعلية.				
٦	يتساوى الطلبة في الاهتمام الذي تبديه المعلمات.				
٧	الجو الاجتماعي السائد في المدرسة يشجع على التعلم.				
٨	تتعاون المعلمات فيما بينهن لمصلحة الطلبة.				
٩	تعمل الإدارة على تسهيل أداء المعلمات.				
١٠	مستوى الانضباط الصفي في المركز جيد.				
١١	الجو التربوي في المركز آمن ومنظم بطريقة جيدة.				
١٢	تحرص الإدارة على تحسين مستوى فاعلية المركز.				
١٣	تعمل الإدارة على طلب المساعدة من أولياء الأمور بشأن تنفيذ الخطط والبرامج الفردية.				
١٤	تعمل الإدارة على حفز وتشجيع المعلمة المتميزة.				
١٥	تنمي الإدارة روح الجماعة بين المعلمات.				
١٦	مستوى انتماء المعلمات للمركز جيد.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

المجتمع المحلي *

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	تعمل الإدارة على بناء علاقة إيجابية مع أولياء الأمور.				
٢	تطلع الإدارة أولياء الأمور على مشكلات الطلبة.				
٣	تشجع المعلمة أولياء الأمور على متابعة تقدم الطلبة.				
٤	تدعو الإدارة أولياء الأمور إلى اجتماعات دورية.				
٥	يشجع المركز أولياء الأمور على المشاركة في تعليم أبنائهم.				
٦	يقدم المركز للأهل تقارير منظمة حول تقدم وتطور مهارات الطالب ذي الحاجات الخاصة.				
٧	يوضح المركز للأهل خطة العمل مع الطالب ويشركهم في وضعها.				
٨	يبين المركز للأهل كيفية تعاملهم مع مشكلة طفلهم.				
٩	يناقش المركز الأهل في التغيرات الفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية للطفل ذي الحاجات الخاصة.				
١٠	يعمل المركز على كسب دعم الأهل وتعاونهم.				
١١	يشجع المركز الأهل على المشاركة في العملية التربوية.				
١٢	يتابع المجتمع المحلي أداء المركز بشكل عام.				
١٣	يساعد المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجه المركز.				
١٤	تأخذ الإدارة اقتراحات وتوصيات أولياء الأمور بعين الجدية.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

التدريس والتدريب*

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	تدرس المعلمة الطلبة بشكل فردي أو على شكل مجموعات صغيرة اعتمادا على الأهداف التعليمية.				
٢	تحافظ المعلمة على ابتداء الحصة وانتهائها في الوقت المحدد.				
٣	تقضي المعلمة وقت الحصة في التعليم والتدريب.				
٤	تطبق المعلمة إجراءات الضبط الصفي بفاعلية.				
٥	تنتبه المعلمة إلى جميع الطلبة داخل الصف.				
٦	تعزز المعلمة السلوك الجيد أو المناسب للطالب.				
٧	تتعامل المعلمة بشكل جيد مع الفوضى التي يمكن أن تحدث بالصف.				
٨	تستخدم المعلمة أساليب تدريسية متنوعة ومناسبة.				
٩	تعطي المعلمة تغذية راجعة فورية للطلبة.				
١٠	تقلل المعلمة إلى أدنى حد ممكن من الوقت الذي يقضي في غير التدريس.				
١١	تحافظ المعلمة على ضبط باقي الطلبة أثناء مساعدتها للطالب أو مجموعة من الطلبة أثناء التدريس.				
١٢	تبدأ المعلمة في التدريس حال دخولها الصف.				
١٣	تهيىء المعلمة الطلبة للتعلم في بداية كل حصة.				
١٤	تثير المعلمة اهتمام الطلبة بمحتوى الدرس وذلك بربطه بأشياء متعلقة بهم شخصيا.				
١٥	تشير المعلمة باستمرار إلى إجابات الطالب الصحيحة.				
١٦	تختار المعلمة المكافآت التي تتلاءم مع مستوى الطلبة.				

* يجيب عنها المشرفون.

المعلمون والعاملون في المركز *

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
(أ) المعلمات					
١	مستوى تأهيل المعلمات مناسب.				
٢	خبرة المعلمة مناسبة.				
٣	تتمتع المعلمة بسمات شخصية مناسبة للعمل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.				
٤	تستخدم المعلمة أساليب تعليمية متنوعة.				
٥	تستخدم المعلمة خططا فردية للطلبة بشكل مناسب.				
٦	تضع المعلمة أهدافا تعليمية واضحة وسهلة التحقيق.				
٧	توقعات المعلمة من الطلبة تنسجم مع قدراتهم.				
٨	تبدي المعلمة رغبة للعمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.				
٩	تستخدم المعلمة التغذية الراجعة بانتظام.				
١٠	تستخدم المعلمة أساليب تقويم مناسبة.				
١١	تستخدم المعلمة وسائل تعليمية مناسبة.				
١٢	تستطيع المعلمة تحديد مستوى أداء الطالب الحالي.				
١٣	تستطيع المعلمة استخدام أساليب تعديل السلوك.				
١٤	عدد المعلمات مناسب لعدد الطلبة في المركز.				
١٥	تحافظ المعلمة على علاقات إيجابية مع الطلبة.				
١٦	تحافظ المعلمة على علاقات إيجابية مع الأهالي.				
(ب) العاملون الآخرون					
١٧	يتوافر في المركز عدد من الإداريين مناسب لحجم المركز.				
١٨	يتوافر في المركز أخصائيون ممن يحتاجهم المركز.				
١٩	يوفر المركز خدمات طبية وصحية بشكل دوري.				
٢٠	يوفر المركز خدمات أخصائيون (مثل: النطق، العلاج الطبيعي... إلخ) عند الحاجة.				

* يجيب عنها المدراء والمشرفون.

ما هي أهم المشكلات التي تحد من فاعليتك في التدريس :

١- مشكلات تتعلق بالطلبة :

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

٢- مشكلات تتعلق بك كمعلمة (الإعداد والتأهيل) :

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

٣- مشكلات تتعلق بالإدارة في المركز :

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

٤- مشكلات تتعلق بالمركز واللوازم التعليمية :

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

٥- مشكلات تتعلق بأولياء الأمور والمجتمع المحلي :

. . . .

. . . .

. . . .

المراجع

[١] Turnbull, A., and H. Turnbull. *Families, Professionals and Exceptionality: A Special Partnership.* 2nd ed. Columbus, OH: Merrill, 1990.

[٢] Hasazi, B., A. Gordon, and F. Rose. "Factors Associated with Employment Status of Handicapped Young Existing High School Students from 1979 - 1983." *Exceptional Children*, 51, No. 6 (1985), 455-69.

[٣] Edgar, E., L. Levine, and M. Maddox. "Statewide Follow-up Studies of Secondary Education Students in Transition." Working paper. Expermental Education Unit of the Child Development and Mental Retardation Center. Washington, D. C.: University of Washington, 1986.

[٤] Wagner, A. *The Transition Experience of Youths with Disabilities.* A report from the National Longitudinal Transition Study. Boston: Houghton Miffin, 1991.

[٥] Worthen, B., and J. *Sanders. Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines.* New York: Longman, 1987.

[٦] الصوفي، محمد، وخليل عليان، ومحمد مظهر، وعبدالرحيم، عـدس. *فاعلية المدرسة اليمنية في مـرحلة التعليم الأساسي*. صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م.

[٧] Schrag, S. "Special Education in the Reform Movement: Progress and Challenges." Unpublished paper presented at the Anual State Directors of Special Education Leadership Conference, 1997.

[٨] McLaughlin, C. "Promising Practices and Future Directions for Special Education." *Interstate Research Associated NICHY News Digest*, 2, No. 2 (1993), 316-66.

[٩] Lezotte, A. "School Improvement Based on Effective School Research." In Lipsky and Gartner, eds., *Beyond Separate Education: Quality Education for All.* Baltimore, MD: Brooks, 1989.

[١٠] Purkey, B., and M. Smith. "School Reform: The District Policy Implications of the Effective School Literature." *Elementary School Journal*, 85, No. 3 (1985), 13-23.

[١١] Robinson, R. *Effective Schools: A Summary Research.* Arlington, VA: Educational Research Services, 1983.

[١٢] Fullan, A., S. Smith, and R. Purkey. *Effective School Leadership Policy and Process.* New York: McGraw Hill, 1985.

[١٣] Kyle, L., and R. V. Regina. *Reaching for Excellence: An Effective School Source Book.* New York: E. H. White, 1985.

[١٤] Goodman, C. "The Effective Schools Movement and Special Education." *Exceptional Children.* 2, No. 3 (1985), 314-67.

[١٥] Finn, L. "How to Spot an Effective Principal." *Principal,* 3, No. 2 (1987), 14-23.

[١٦] مصلح، أحمد. «تقويم الكفاية التربوية للأبنية المدرسية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٨٩م.

[١٧] Mullins, M. *Management and Organizational Behavior.* New York: Pitman Publishing, 1985.

[١٨] Sandler, T., and C. Thurman. "A Training Program for Parents of Handicapped School Children: Effects upon Mother, Father, and Child." *Exceptional Children,* 49, No. 4 (1983), 32-34.

[١٩] McLaughlin, C., and T. Warren. *Issues and Options in Restructuring Schools and Special Education Programs.* College Park, 1992.

[٢٠] وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. *دليل المؤسسات والجمعيات والمراكز العامله في مجال المعاقين بدولة الإمارات العربية المتحدة.* أبو ظبي: وزارة العمل، ١٩٩٧م.

[٢١] دردريان، آني. «مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

[٢٢] حداد، كوثر. «درجة فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

[٢٣] الرز، محمد. «فاعلية المدرسة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

[٢٤] صبحا، خولة. «تقويم فاعلية المدرسة الابتدائية وتحديد العوامل التي تميز المدارس الفعالة وغير الفعالة في مدارس عمان الحكومية.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

Evaluating the Effectiveness of Special Education Centers in the United Arab Emirates

Jamil M. Smadi*, Abdelaziz M. Sartawi, Yasser A. Hollawani***, and Ibrahim A. Qaryouti******

* Vice-Dean, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan, **Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, UAE, ***Assistant Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, UAE, and ****Outside Lecturer, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates Universiry, Al-Ain, UAE

Abstract. This study aimed at evaluating the effectiveness of special education centers in the United Arab Emirates. All of the special education centers (8) and a total of 82 teachers served as a sample for the study. An instrument for evaluation of the effectiveness was constructed; it consisted of 119 items in 7 categories: curriculum, administration, center characteristics, educational climate, community, teaching and training, and teachers. The instrument was administered to the teachers, administrators, and supervisors of the centers.

The result of the test for the total score showed there are only two centers considered to be effective; they are Sharja Center & Khorfakkan Center. The results showed, with regard to the sub-scales, that Abu Dhabi Center was effective in educational climate, Sharja Center in administration, center characteristics, and teaching, Al Ain Center in center characteristics and community, and Khorfakkan in curriculum, administration, center characteristics, educational climate, and community. All of the other sub-scales were not effective.

The results of the analysis of variance showed that there are significant differences in the effectiveness of the centers for the total score and for all of the sub-scales. The results also showed that the problems which lessen teaching effectiveness are as follows: variation in students' abilities, lack of teacher training, unqualified administration, classroom space, and lack of parentel involvement.

J. King Saud Univ., Vol. 13, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

Contents

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 13, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

Journal of
King Saud University

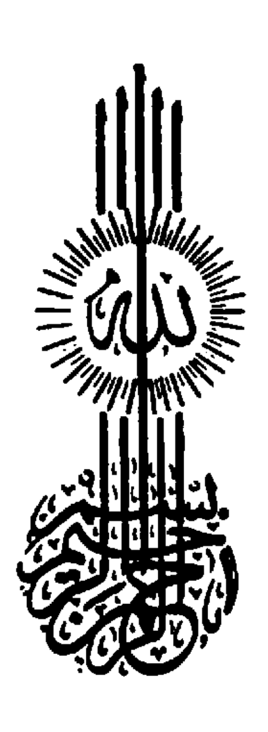
Volume 13

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1421
(2001)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board

1) **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1 **Submission of Manuscripts:**

Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2 **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3 **Tables and other Illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4 **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5 **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6 **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8 **Reprints:**

Authors will be provided (25) reprints without charge.

9 **Correspondence:**

Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual

11. **Price per issue:** SR 10
$ 5 (including postage).

12 **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 13, *Educ.Sci . & Islamic Studies* (1), pp.1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 13

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1421 (2001)



King Saud University

Academic Publishing and Press